



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
PROFEI



## **Atendimento Educacional Especializado: avaliação pedagógica em estudantes com Deficiência Intelectual**

**Thays de Fatima Botelho**

PRESIDENTE PRUDENTE

2024

**THAYS DE FATIMA BOTELHO**

# **Atendimento Educacional Especializado: avaliação pedagógica em estudantes com Deficiência Intelectual**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Presidente Prudente, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

**Orientadora:** Profa. Dra. Katia de Abreu Fonseca

PRESIDENTE PRUDENTE

2025

B748a	<p>Botelho, Thays de Fatima</p> <p>Atendimento educacional especializado: : avaliação pedagógica em estudantes com Deficiência Intelectual / Thays de Fatima Botelho. -- Presidente Prudente, 2025</p> <p>116 p. : tabs. + e-book</p> <p>Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Katia de Abreu Fosenca</p> <p>1. Atendimento educacional especializado. 2. Avaliação pedagógica. 3. Deficiência Intelectual. I. Título.</p>
-------	--

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE THAYS DE FATIMA BOTELHO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.**

Aos 05 dias do mês de outubro do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de THAYS DE FATIMA BOTELHO, intitulada **Atendimento Educacional Especializado: Referencial de Avaliação para estudantes com Deficiência Intelectual**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). KATIA DE ABREU FONSECA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Prof. Dr. LEANDRO KEY HIGUCHI YANAZE (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva -PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNIFESP, Profa. Dra. FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM (Participação Virtual) do(a) Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura Municipal de Marília. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final:\_\_\_  
APROVADA  
-----

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof(a). Dr(a). KATIA DE ABREU FONSECA

*Dedico este estudo,*

*Aos meus avós Cyro e Geny(in memoriam) por todo amor dedicado, pelas noites acordadas me esperando chegar da faculdade, e serem meus maiores exemplos.*

*Aos estudantes com deficiência, que ao longo dos anos de trabalhos dedicados à educação tive a oportunidade de conhecer, e por serem a motivação para me qualificar e ser uma professora melhor.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, mesmo sem eu merecer, me surpreendeu a cada dia com o Seu cuidado, bem como à Nossa Senhora de Fátima, por sempre estar a frente dos meus caminhos e por seu cuidado materno.

À minha família, meu esposo Vitor, meus filhos Cecília, Elis, Lúcia e Heitor, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, incentivando e torcendo em cada conquista, e por renunciarem a tantos momentos juntos para que eu pudesse estudar.

Aos meus pais, Vicente e Fátima, por me ensinarem o valor dos estudos e serem exemplos de superação e dedicação, meus irmãos Ester e Junior e meus sogros José e Iris, por me apoiarem, ajudando no cuidado com as crianças, sendo os melhores avós e tios para eles.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kátia de Abreu Fonseca, por acreditar na pesquisa, me redirecionando quando necessário; por não deixar que eu desistisse ao longo do caminho e por ter se tornado minha maior inspiração. Com seu cuidado se tornou mais que uma orientadora, mas uma amiga e conselheira, tornando essa jornada mais leve.

À minha parceira do PROFEI, Silmara, que caminhou ao meu lado em cada conquista e obstáculo. Tenho muito orgulho de você, és uma irmã que o mestrado me concedeu.

Às meninas que compõem nosso grupo de orientandas da Prof<sup>a</sup> Katia. Obrigada pelas reflexões e contribuições ao longo dos nossos estudos.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Belancieri, pela dedicação na revisão e contribuições que enriqueceram esta dissertação.

Aos meus queridos amigos e principais incentivadores para ingressar no PROFEI, Isis Oliveira Sousa e Renan Rodrigues de Sousa. Que privilégio conhecer vocês e poder chamá-los de amigos.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Prof. Dr. Leandro Key Higuchi

Yanaze e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Oscar Dourado Valentim por aceitar o convite para participar da banca examinadora, e pelas ricas contribuições e toda atenção dedicada à esta pesquisa.

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Maria Candida Soares Del-Masso, por me aceitarem no Grupo de Estudos e Pesquisas de Inclusão Social (GEPIS), e a cada membro desse grupo, com quem aprendo a cada dia ampliando o horizonte de conhecimentos.

À equipe do CEFAl da DRE de Campo Limpo por aceitarem estar comigo nessa pesquisa. De modo especial agradeço aos PAAI Rubens, Gildezio, Luana, Luciana, Nívea e Dayane que acompanharam e ajudaram na organização dos encontros do Grupo Focal. A coordenadora do CEFAl, Eliane Maria, que desde o começo oportunizou o espaço para que essa pesquisa pudesse acontecer.

Aos Professores do AEE que participaram do Grupo Focal, Marina, Renê, Ana Patrícia, Patrícia, Andrea e Luiza, por disponibilizarem seu tempo para contribuir com esta pesquisa e pelos diálogos ricos em cada encontro.

À Silvana Drago por aceitar o convite para contribuir com reflexões neste estudo e pelo seu exemplo de dedicação à Educação Especial.

Aos meus colegas da EMEI Andorinha dos Beirais, por me ajudarem a ser uma profissional melhor. Obrigada pela escuta, trocas de experiência e incentivo.

À minha amiga Luzia Ester, pelo convite para atuar na Educação Especial, abrindo caminhos para que eu pudesse chegar ao mestrado.

Às minhas amigas Marina e Luciana Dias, por todo cuidado, carinho, conselhos e incentivo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Gratidão a todos que acreditaram e apoiaram esse sonho.

*“É justo que muito custe o que muito vale.”*

[Santa Teresa D'ávila]

## **Resumo**

Esta pesquisa de Mestrado foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, em Rede Nacional (PROFEI) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), atendendo a linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo teve como objetivo investigar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de São Paulo. Este serviço é uma modalidade transversal de ensino que atende os estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), visando a eliminação de barreiras que impossibilitam sua inclusão na sala de aula comum. O AEE é complementar/suplementar ao ensino comum e sua ação deve estar em função da inclusão dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidade/superdotação. O foco da pesquisa concentra-se na Deficiência Intelectual (DI), em uma perspectiva biopsicossocial, que considera os aspectos biológicos, psicológicos e sociais de cada indivíduo. A avaliação é a raiz que sustenta o processo de inclusão, sendo ela que indicará os melhores caminhos para trabalhar com cada estudante, bem como, as intervenções necessárias no espaço para que todos os tenham seus direitos de aprendizagem garantidos. Avaliar no AEE consiste em indentificar as barreiras de aprendizagem e participação enfrentadas, assim como as condições de aprendizagem de cada estudante. Nesse sentido, este estudo buscou compreender como se dá o processo de avaliação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de São Paulo. Metodologicamente, consiste em uma pesquisa qualitativa, com a realização de Grupo Focal (GF). Houve a participação de seis Professores do AEE, vinculados a Diretoria de Ensino de Campo Limpo, no município de São Paulo. No GF foram discutidos as temáticas: Avaliação pedagógica; Processos Mentais; Deficiência Intelectual e Registros. Os encontros foram gravados e os dados foram transcritos para posterior análise. Os Resultados convergem para a hipótese de que as orientações específicas sobre avaliação no AEE melhoram a eficácia do processo avaliativo e promovem o desenvolvimento dos estudantes com DI. Diante dos resultados obtidos, foi possível conhecer as práticas dos professores do AEE e, a partir da sua realidade elaborar orientações, apresentadas no Recurso Educacional elaborado, que auxiliarão na prática avaliativa ao conhecer cada estudante como sujeito de sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado; Avaliação Pedagógica; Deficiência Intelectual.

## **Abstract**

This Master's research was developed within the scope of the Professional Master's Program in Inclusive Education, in a National Network (PROFEI) – São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), serving the line of research Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The study aimed to investigate the assessment practices developed by Special Education Teachers (PAEE) in the city of São Paulo. This service is a transversal teaching modality that serves students assisted by Special Education, aiming to eliminate barriers that prevent their inclusion in the regular classroom. AEE is complementary/supplementary to regular education and its action must be based on the inclusion of students with disabilities, Autism Spectrum Disorder and high ability/giftedness. The focus of the research is on Intellectual Disability (ID), from a biopsychosocial perspective, which considers the biological, psychological and social aspects of each individual. Assessment is the root that supports the inclusion process, and it will indicate the best ways to work with each student, as well as the necessary interventions in the space so that all students have their learning rights guaranteed. Assessment in the AEE consists of identifying the learning and participation barriers faced, as well as the learning conditions of each student. In this sense, the main objective of this study was to understand how the pedagogical assessment process takes place in the Multifunctional Resource Rooms (SRM) of the city of São Paulo. Methodologically, it consists of a research based on the assumptions of Lev Semionovich Vygotsky's Historical-Cultural Theory, of a qualitative nature, with the use of documentary analysis and the realization of the Focus Group (FG). Six PAEE, linked to the Education Directorate of Campo Limpo, in the city of São Paulo, participated. The FG discussed the following themes: Pedagogical assessment; Mental Processes; Intellectual Disability and Records. The meetings were recorded and the data were transcribed for later analysis. The results converge towards the hypothesis that specific guidelines on assessment in the Special Education Program improve the effectiveness of the assessment process and promote the development of students with ID. Given the results obtained, it was possible to understand the practices of the Special Education Program teachers and, based on their reality, develop guidelines, presented in the Educational Resource developed, which will assist in the assessment practice by recognizing each student as the subject of their own learning.

**Keywords:** Specialized Educational Assistance; Pedagogical Assessment; Intellectual Disability.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro de organização do grupo focal.....	40
Quadro 2 - Estudantes com deficiência intelectual matriculados na DRE Campo Limpo.....	44
Quadro 3 - Informações sobre os professores participantes.....	46

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
DI	Deficiência Intelectual
DIPED	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria de Ensino de Campo Limpo
GF	Grupo Focal
GT	Grupo de Trabalho
PPP	Projeto Político Pedagógico
PAAI	Professor de Apoio de Acompanhamento a Inclusão
PAEE	Publico Alvo da Educação Especial
SME	Secretaria Educacional de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	22
2.1	Deficiência Intelectual .....	22
2.2	Atendimento Educacional Especializado no município de São Paulo.....	24
2.3	Avaliação pedagógica no AEE .....	36
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	43
3.1	Procedimentos éticos .....	43
3.2	Campo da pesquisa.....	43
3.3	Início da pesquisa.....	45
3.4	Participantes.....	46
4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	48
4.1	Pesquisa documental.....	48
4.2	Dados coletados no Grupo Focal.....	49
5	RECURSO EDUCACIONAL .....	77
5.1	Tipo de Recurso/Abordagem de <i>Design</i> .....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICES.....	
	ANEXOS.....	98

## **Apresentação e motivação para realização da pesquisa**

*“Só se conhece bem, as coisas que cativou!”*

[Saint Exupery, O Pequeno Príncipe]

Esta pesquisa tem como cerne a avaliação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com foco nas práticas e possibilidades. A motivação para sua realização surge do desejo de qualificar o trabalho dos profissionais que atuam nesse serviço de suporte.

Desde que iniciei minha atuação como professora, sempre me inquietou os desafios que encontrei pelo caminho. Já no primeiro estágio do Magistério em que tive a experiência em uma turma de Aceleração<sup>1</sup> numa escola estadual da cidade de São Paulo, aprendi a importância do olhar individualizado e cuidadoso para cada estudante. Assim, minhas inquietações foram se ampliando, o que me motivou ainda mais, a querer contribuir para uma educação onde todos são vistos e respeitados.

E com essas inquietações fui percorrendo caminhos que me levaram a Educação Especial. No ano de 2013, quando tive a possibilidade de, iniciar minha atuação como Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) na Diretoria de Regional de Ensino de Campo Limpo, atuei no AEE Itinerante e na formação de professores.

Foram oito anos de dedicação que me oportunizaram muitas experiências e me trouxeram até esta pesquisa. No município de São Paulo, o CEFAI é responsável pela Educação Especial nas diretorias de ensino e faz parte do setor da Divisão Pedagógica (DIPED). Este centro de formação possui um coordenador e o PAAI que atuam na formação dos professores, Itinerantes do AEE e outras demandas, entre elas o acompanhamento e orientação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado.

---

<sup>1</sup>As salas de aceleração foram implantadas no estado de São Paulo no final de década de 1990 com o objetivo de corrigir a distorção idade/série, para que os alunos concluíssem mais rapidamente o ensino fundamental.

A escolha em pesquisar na área da Deficiência Intelectual (DI), ocorreu a partir da percepção da falta de clareza entre os profissionais sobre a proposta do AEE para esse público e mesmo nos documentos nacionais e municipais. O AEE para os estudantes com DI tem um importante papel em revelar à comunidade escolar o seu potencial, a superar o modelo tradicional de avaliação e mostrar que existem caminhos que possibilitam a aprendizagem de forma que todos sejam beneficiados.

Lembro-me, ainda, do tempo em que atuei como Professora do AEE no atendimento às crianças com DI, que me surpreendiam a cada dia com habilidades que não eram observadas na sala comum, como por exemplo, o caso de uma estudante que era vista como um “problema”, sendo que no AEE compunha potentes versos de RAP, revelando a realidade que vivia, ao trazer fatos e memórias que representavam sua comunidade, motivando-a não desistir dos estudos. Esta capacidade que ela apresentava, não era conhecida pelos professores da sala comum, sendo necessário incentivar tal habilidade da estudante, no sentido de buscar caminhos para que esse potencial fosse revelado. Observamos, a partir deste exemplo e de tantos outros que me motivaram a pesquisar tal este público, que há uma descrença no potencial de aprendizagem dos estudantes com DI. No caso dos estudantes com deficiência intelectual, prevalece a representação social de incapacidade cognitiva, isto é, de impossibilidade de aprendizagem, contribuindo para uma autoimagem inferiorizada, bem como limitada autonomia e participação social (Reis et al., 2019). É importante esclarecer que estes estudantes, a partir de minha experiência, mesmo na fase final do Ensino Fundamental (EF), ainda não eram alfabetizados. Diante disto, tornou-se perceptivo o quanto era necessário buscar qualificação para o atendimento destes estudantes.

Outro fator que me impulsionou para a pesquisa de estudantes com DI foi que ao longo do período em que atuei como PAAI no CEFAl tive como uma das minhas atribuições liderar a formação continuada dos professores que atuavam em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e de acompanhá-los durante o período de docência. Contudo, muitos aspectos me inquietavam, principalmente a partir das reflexões trazidas por estes profissionais durante os encontros do Grupo de

Trabalho (GT), organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que ocorriam mensalmente, com o objetivo de oferecer formação, orientação e escuta ativa para as demandas dos professores. A partir destes encontros e desta escuta, me senti ainda mais motivada a buscar respostas para poder qualificar a atuação dos professores, de modo que pudessem ter voz e, conseqüentemente promover uma educação de fato inclusiva e de qualidade.

Os Professores do AEE desempenham um papel fundamental na concretização de uma escola inclusiva, sendo um dos principais agentes no processo de inclusão dos estudantes com DI. Muitas vezes, são eles que revelam à comunidade escolar as potencialidades desses estudantes. No entanto, apesar da importância da sua função, muitas vezes, esses profissionais trabalham de forma solitária.. Além disso, a formação oferecida nem sempre é adequada às exigências de uma escola inclusiva, e com condições de trabalho - como o elevado número de alunos por sala e a falta de recursos pedagógicos - que dificultam que esses profissionais realizem um trabalho pedagógico capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

Foi neste período em que atuei no CEFAL que observei a necessidade de subsidiar a prática avaliativa e registros dos professores do AEE, como forma de qualificar sua atuação no processo de escolarização dos estudantes com DI, ofertando respaldo para os momentos de diálogo com outros profissionais.

É necessário desburocratizar os registros pedagógicos do AEE e torná-los instrumentos que verbalizem o fazer do professor e o percurso de aprendizagem dos estudantes, colaborando efetivamente para a consolidação de práticas inclusivas. A partir dessas experiências profissionais, o mestrado foi a forma que encontrei para ampliar as possibilidades formativas de outros professores e dar condições efetivas para a qualificação da prática.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com práticas avaliativas que se tornem um “meio eficaz para o professor construir sua prática e nela e por ela construir caminhos de transformação” (Oliveira, 2018, p. 14). Acreditamos que um caminho possível para a consolidação de uma escola inclusiva passa pela qualificação dos professores e o fortalecimento de práticas que partem do princípio que todos somos capazes de aprender.

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas ao longo da história da humanidade nas áreas da medicina, direitos humanos, tecnologia e comunicação têm impactado profundamente na maneira como nos relacionamos com o mundo e com a diversidade humana. A escola como espaço social, e micro reflexo da sociedade também sofre influência dessa evolução histórica e, dessa forma, será necessário sempre atualizar as ações e relações estabelecidas em seu interior.

A escola, imersa nesse mundo de avanços, diversidades, lutas e conquistas, deve acompanhar esses movimentos das diversas áreas do conhecimento. Assim, a educação necessita que a prática esteja alinhada com as novas concepções oriundas dos percursos históricos, que impactam na nossa forma de se relacionar com o outro. Mediante a análise do processo histórico é possível verificar que a forma como a sociedade se relaciona com as pessoas com necessidades especiais<sup>2</sup> está vinculada às conquistas dessa mesma sociedade (Capellini; Mendes, 2006).

Para assumir esse novo paradigma, a Educação Especial e os profissionais da educação necessitam entender que todos são capazes de aprender e compreender, e neste sentido compreender a deficiência sob a ótica do modelo biopsicossocial. Na concepção de Aragão e Maia Filho (2019) esse modelo privilegia a visão integral do sujeito nas dimensões física, psicológica e social. Este modelo é adotado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), superando o modelo médico, pautado apenas nas características físicas, mas leva em consideração, também, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação (Brasil, 2015).

Compreendemos os estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) a partir da definição da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ou seja, estudantes com deficiências, estudantes com

---

<sup>2</sup> Optamos por manter o termo utilizado na publicação utilizada como referência.

transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e estudantes com altas habilidades/superdotação.

A LBI, assim como a Convenção da ONU (Brasil, 2009; 2015), considera pessoa com deficiência como:

[...] aquela que tenha impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2º).

No artigo 3º da referida lei são definidos os tipos de barreiras, à saber:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE aponta que, tal serviço deve integrar a proposta pedagógica da escola, assim como, garantir os serviços de apoio especializado, voltado à eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes público-alvo (Brasil, 2011).

Nessa perspectiva o AEE é um serviço da Educação Especial essencial no processo de inclusão dos estudantes com DI, objeto deste estudo, acompanhando as inovações nas diversas áreas do conhecimento, precisa corresponder a uma educação para todos, onde aprendem juntos na diversidade, dando o suporte necessário para a eliminação de barreiras que impeçam a inclusão dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa optamos por usar o termo “Público Alvo da Educação Especial (PAEE)”, para nos referir aos estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p.15) especifica que,

o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

O ato de avaliar não mero expediente ou apenas recurso posto, o mesmo exige do professor organização pessoal e profissional, bem como domínio das ações pedagógicas. .

Avaliar é sempre um processo complexo, pois envolve o julgamento de alguém sobre algo, no caso, o julgamento do professor sobre as condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; por conseguinte, por mais que queiramos ser objetivos, é um processo permeado pela subjetividade daquele que observa ou avalia (Oliveira; Milanez, 2013, p. 19).

Surge assim o problema de pesquisa na qual pretendemos nos debruçar e elucidar por meio desta dissertação: A avaliação pedagógica, no AEE, tem atendido às necessidades e especificidades dos estudantes com DI, bem como há orientações/regulamentações específicas para tal ação?

Deste modo, esta pesquisa torna-se necessária diante das complexidades desta área e da quase ausência de conhecimento sobre o que é próprio deste serviço para o referido público destacado.

Oliveira (2018b, p. 988) aponta que:

O que se observa é, ainda, a dificuldade na compreensão dos objetivos da SRM [sala de recursos multifuncionais] para o aluno com deficiência intelectual, uma vez que as próprias diretrizes nacionais não orientam adequadamente o papel a ser desempenhado pelo AEE nessa área, uma vez que não se trata apenas de recursos, mas de profundas modificações das práticas escolares, numa perspectiva de desenho universal e superando visões reducionistas de aprendizagem e das possibilidades daqueles com deficiência intelectual.

---

desenvolvimento, identificados pelos dispositivos legais como público-alvo da Educação Especial e, na política do estado de São Paulo publicada em 2022, assim como em pesquisas recentes, como estudantes/alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial.

A escola atual deve centrar suas ações técnico-administrativa-pedagógica em princípios da Educação Inclusiva, ou seja, uma escola para todos com equidade de oportunidades, com um olhar para as potencialidades de todos os estudantes.

Neste sentido, este estudo busca contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas avaliativas direcionadas aos estudantes com DI no AEE, para o fortalecimento do seu processo de inclusão. Partimos, assim, da premissa do princípio de que todos têm o direito e o potencial para aprender.

Entender a DI se faz importante na medida em que ainda prevalece na sociedade a crença que as coloca a pessoa com DI como incapaz e/ou infantilizado, o que representa uma violação aos seus direitos como pessoa, segundo a Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual (2004).

Oliveira (2023) aponta que avaliar tem sido uma das ações mais complexas do processo educacional, visto que envolve diversos e diferentes fatores e atores, o que influenciará de forma significativa a condição de aprendizagem dos estudantes. Compreendendo a complexidade do ato de avaliar e a necessidade de qualificar as práticas avaliativas junto aos estudantes assistidos pela Educação Especial no serviço do AEE, este estudo tem como objetivo geral investigar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos Professores do AEE no município de São Paulo para estudantes com DI. Quanto aos objetivos específicos: a) conhecer as práticas avaliativas dos Professores do AEE; b) analisar as estratégias e registros utilizados para avaliação pedagógica e, c) elaborar orientações pedagógicas para as práticas avaliativas para o AEE que qualifiquem a prática dos professores, compreendendo o processo de avaliação focado nas potencialidades dos estudantes assistidos pela Educação Especial neste serviço.

O público participante, objeto deste estudo foram seis professores do AEE, da Diretoria de Ensino de Campo Limpo, no município de São Paulo. As contribuições emergiram dos diálogos entre os participantes durante as sessões do Grupo Focal (GF), que constituiu o cerne do estudo.

Expondo a lógica da investigação empreendida, estruturamos este texto em três sessões, sendo a primeira destinada à Fundamentação Teórica da pesquisa, onde abordaremos os aspectos relacionados a Deficiência Intelectual, o AEE e

Avaliação, em seguida apresentamos o Percurso Metodológico da pesquisa, e, por fim, a apresentação, Análise e Discussão dos dados e finalizamos com o tópico destinado ao Recurso Educacional.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Deficiência Intelectual**

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) publicado pela American Psychiatric Association define Deficiência Intelectual (DI) como uma condição de desenvolvimento que começa na infância e é caracterizada por déficits significativos no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. A D.I. pode ser causada por qualquer condição que prejudique o desenvolvimento do cérebro antes de nascer, ao nascer, ou durante a infância.

Segundo o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2012), a deficiência intelectual resulta em dificuldades no processo de aprendizagem, de entendimento, nos aspectos mnemônicos (memória) e no uso de recursos aprendidos frente a situações do cotidiano.

De acordo com o Decreto nº 5.296/2004 da Constituição Federal, a D.I. refere-se ao "[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas" (BRASIL, 2004).

Apesar dos prejuízos que a pessoa com DI pode apresentar, é sempre importante ressaltar que a deficiência não define o sujeito. Para Mantoan e Batista (2007), a deficiência intelectual não se consome na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser limitada por um saber ímpar.

Na abordagem biopsicossocial, a deficiência intelectual é compreendida de forma integrada, considerando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais que influenciam o indivíduo.

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem

circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças. (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

Para se compreender a DI é importante ir além dos aspectos biológicos e considerar as relações sociais de cada pessoa. Não é a deficiência em si o problema, mas as interpretações sociais sobre ela e a condição de isolamento a que historicamente esses sujeitos foram submetidos. (Oliveira, Silva, Valentin, 2013 p.25).

Vale considerar que condições adversas originárias do aparato biológico são um problema social/educacional antes de serem um problema da pessoa. Há que se refletir sobre o objetivo da escola que vai além da socialização que em tempo de integração foi aceito. No paradigma de inclusão a escola precisa encontrar meios para que o acesso, permanência e sucesso da escolarização aconteçam. (Fonseca, 2021,p.29)

A educação exerce um importante papel na sociedade em relação a inclusão das pessoas com DI. É na escola que ela terá a oportunidade de ser estimulada em todas suas áreas do desenvolvimento.

Um dos prejuízos da pessoa com DI esta relacionada a área cognitiva. Costa (2009) afirma que “a cognição seria, no sentido de suas possibilidades, criação, transformação, processualidade para relacionar corpo e mente ao ambiente” (COSTA, 2009, p. 110).

Todos nós necessitamos que a cognição seja estimulada, principalmente na infância, para que possamos aprender. As pessoas com DI precisam que esses estímulos sejam mais frequentes e comecem o mais precocemente possível.

Pantoja (2014) salienta que o discente com deficiência intelectual tem a necessidade de um trabalho complementar aos desenvolvidos em sala de aula, centrado em suprir as dificuldades de aprendizagem.

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum. O conhecimento acadêmico exige o domínio de um determinado conteúdo curricular; o atendimento educacional, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo. (Batista, Mantoan, 2006, p.19)

Nesse sentido o AEE se torna um dos apoios necessários para responder as

demandas dos estudantes com DI, de forma complementar ao ensino regular, estimulando o estudante para que ele possa aprender e se desenvolver.

## **2.2 Atendimento Educacional Especializado no município de São Paulo**

O mundo mudou, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico está cada dia mais facilitado, graças as inovações nos meios de comunicação. Imersa nessa evolução, a educação precisa acompanhar com uma prática que responda a diversidade, se apropriando desses novos conhecimentos. Oliveira (2006, p. 267) afirma que “as escolas, obrigatoriamente, terão que assumir um novo paradigma e uma nova forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e o seu papel frente ao desenvolvimento de todos os alunos”.

A escola de hoje é o espaço da diversidade e muitos são os desafios que se encontram para responder às necessidades de todos os estudantes. Quando pensamos nos estudantes assistidos pela Educação Especial, estamos falando de estudantes que exigem que a escola passe a assumir o compromisso com os novos paradigmas, no que se refere à educação inclusiva, partindo do princípio de que todos têm o direito a aprender.

Para responder a tais desafios na constituição de uma escola para todos e garantir aos estudantes com Público-alvo da Educação Especial o suporte necessário para seu processo de inclusão, a partir de 2007, o Governo Federal implementou o AEE como serviço de apoio no processo de inclusão, visando:

- Art. 2º - São objetivos do atendimento educacional especializado:
- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
  - II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
  - III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
  - IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008).

No Brasil, o termo AEE, aparece primeira vez em documentos oficiais por ocasião da Constituição Federal de 1988, mesmo sem compreender muito bem a

que se referia tal atendimento. Mas, com certeza foi o início de uma nova história para a Educação Especial na busca por uma Educação Inclusiva. Desde o início da década de 1990 até os dias atuais, houve o desenvolvimento de diversos estudos, debates e avanços que fortalecem a presença e permanência das pessoas com deficiência nas escolas.

O termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi usado pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 e seu significado, ainda indefinido naquela época, estava atrelado à ideia de que os estudantes do Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) deveriam ser escolarizados, preferencialmente, na escola comum, com o apoio de uma nova proposta de atendimento, que seria então o AEE (Mendes; Maturana, 2006, p. 9).

A mudança de paradigma da integração para inclusão, onde os estudantes com deficiência passam a frequentar a salas de aula de ensino regular, exigiu das políticas públicas respostas a estas novas necessidades.

A consolidação de uma escola inclusiva é algo que vem sendo debatido no Brasil desde o início da década de 1990. Para a educação esse período é início de um momento histórico muito importante para pensarmos no processo de inclusão das pessoas com deficiência dentro do espaço escolar regular.

A década de 1990, no Brasil, caracterizou-se como um período de reformas, quer seja no âmbito do Estado ou na especificidade da área da Educação, considerada naquele contexto como campo privilegiado para a manutenção das relações sociais (Garcia ;Michels, 2011, p. 106).

A presença de estudantes com deficiência no ensino comum impôs novas exigências às escolas, visto que, ao adotar a perspectiva inclusiva, precisaram buscar meios para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes.

Para o atendimento dos estudantes Público Alvo da Educação Especial existem serviços de apoio que auxiliam no processo de inclusão no ensino regular. Dentre esses serviços temos o AEE que "é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (São Paulo, 2008, p. 12).

O serviço do AEE é uma modalidade de ensino transversal e deve estar

presente em todas as etapas da educação, garantindo o apoio no processo de inclusão dos estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades e/ou Superdotação.

Para Mantoan (2006, p. 27):

O atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

O AEE deve contribuir com a garantia de acesso dos estudantes ao currículo, por meio da avaliação de suas necessidades específicas, identificação de barreiras na e para aprendizagem, bem como, o planejamento de ações metodológicas, pedagógicas ou didáticas. Além desse relevante papel, o AEE também exerce uma função junto a comunidade escolar, apoiando os estudantes em seu processo de escolarização e auxiliando a comunidade escolar a buscar práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade, por meio de um trabalho pedagógico colaborativo, que vise valorizar as diferentes formas de aprender.

Além de auxiliar a comunidade escolar a reconhecer a singularidade de cada aluno, o AEE pode ajudar a apontar caminhos para a construção dos conhecimentos dos professores sobre este aluno, assim como apresentar e disseminar propostas educacionais, em colaboração com a equipe docente, para a emancipação e desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência intelectual (Oliveira; Braun; Lara, 2013, p. 43).

A Nota Técnica nº 04/2014, orienta quanto à necessidade de documentos comprobatórios para a matrícula no AEE. O referido documento esclarece que:

não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico

(Brasil, 2014, p. 3).

Os critérios para a elegibilidade ao serviço do AEE precisam estar bem esclarecidos para toda a comunidade escolar. Assim sendo a Unidade Escolar, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), precisa buscar estabelecer os critérios de elegibilidade.

A escola deve se orientar pela política de inclusão escolar e inserir esse compromisso em seu Projeto Político-Pedagógico. A fim de realizar isso de forma efetiva, deve fazer um mapeamento da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, a identificação, a análise de suas necessidades e o planejamento para provisão de recursos materiais e humanos que deem respostas educativas aos alunos com deficiência intelectual.

No PPP deve considerar as demandas específicas da Educação Especial, a partir do estudo de suas necessidades e expressar o compromisso da Unidade Educacional com os PAEE, e assegurar e organizar o AEE em todos os tempos e espaços.

Art. 4º - O Projeto Político-Pedagógico - PPP de todas as Unidades Educacionais/Espaços Educativos da RME deverá considerar as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, assegurando a institucionalização da oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos. (São Paulo, 2016b).

Os professores que atuam nessa modalidade de ensino desempenham importante papel na escola inclusiva, visto que buscam contribuir com ações práticas que apoiem o trabalho do professor de sala comum, acolhem as famílias dos estudantes com deficiência intelectual, problematizam as questões da educação especial nas ações teóricas, práticas, administrativas-pedagógicas (documentos da escola). Seu fazer vai além do atendimento realizado no AEE em SRM e/ou outras formas de tal serviço. Aos observamos a legislação nacional encontramos um leque de abrangência para a atuação destes professores. De acordo com o documento subsidiário de Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2015, p. 99) são atribuições do professor do AEE:

- Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos Centros de AEE, construído em interação com os demais membros da comunidade escolar;

- Elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE dos estudantes, por meio da identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Realização do atendimento conforme as necessidades específicas de cada estudante, estabelecendo cronograma e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
- Acompanhamento e avaliação da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, utilizados pelo estudante, na sala de aula comum e demais ambientes e atividades da escola;
- Planejamento e produção de materiais pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades específicas dos estudantes.
- Articulação com os Professores do ensino comum, visando à disponibilização de recursos de apoio necessários à participação e aprendizagem dos estudantes;
- Orientação aos Professores e às famílias, sobre a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, pelos estudantes, objetivando ampliar o desenvolvimento de suas habilidades, além de promover sua autonomia e independência.

Apesar de extensa atribuição dos professores do AEE, seu foco de trabalho está em apoiar o processo de inclusão dos estudantes PAEE, sempre em colaboração com os demais profissionais. Objetivamente, nas atribuições dos professores do AEE, estão propostas a organização da prática pedagógica, no sentido de dar o suporte necessário para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com DI (Fonseca, 2021, p. 42).

É importante ressaltar que os professores do AEE não são os únicos responsáveis no processo de inclusão. O estudante com deficiência “é da escola, pertence ao espaço escolar” (Oliveira; Braun; Lara, 2013, p. 54). O AEE não substituiu o ensino regular, mas tem uma “função complementar e/ou suplementar deverá se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Pletsch; Oliveira; 2013, p. 75).

A Resolução 04/2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, prevê que as escolas de ensino regular devem institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização algumas características, tais como as dispostas nos incisos abaixo:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do

desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009a, Art. 10).

O AEE está a serviço dos estudantes assistidos pela Educação Especial, apoiando sua inclusão escolar e colaborando com toda a comunidade escolar para que todos tenham seus direitos de aprendizagem garantidos e respeitados.

Compreendendo a importância do AEE no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, olhamos para a trajetória da Educação Especial no município de São Paulo como uma das pioneiras no oferecimento de Educação Especial inclusiva aos seus estudantes, com a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs nas escolas, o investimento na formação dos professores e estabelecendo o AEE na modalidade Colaborativa na mais recente portaria que trata da Educação Especial (São Paulo 1026a).

Desta forma,

A trajetória em educação especial, na rede municipal de ensino de São Paulo, tem atuado na busca de um crescimento significativo das ações político-administrativas para atender a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais e cada vez mais numa perspectiva inclusiva, ou seja, tendo como referência a oferta de serviços de apoio à inclusão, no sentido de mantê-los na classe comum e oferecer subsídio pedagógico ao professor e apoio direto ao aluno. Há avanços importantes na proposta político-educacional da rede municipal de ensino para incorporar os novos princípios provenientes do debate mundial em relação ao locus de aprendizagem destes alunos, com base nas diretrizes nacionais. (Oliveira; Drago, 2012, p. 352).

Apesar da citação ser de 2012 ela ilustra bem a relevância da Rede Municipal de Educação de São Paulo quando falamos na inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) é composta por 13 Diretorias de Ensino (DRE), que possuem uma Divisão Pedagógica (DIPED), na qual, o CEFAl faz parte. As atribuições do CEFAl, compreende o acompanhamento do processo de inclusão dos estudantes PAEE e a formação dos professores de AEE (São Paulo, 2016).

Cada CEFAl é composto por: um Coordenador; Professores de Apoio e PAAI que atuam no AEE Itinerante, formação de professores, na efetivação das políticas públicas voltadas para a Educação Especial em cada território, entre outras atribuições. Ainda há o cargo de Auxiliar Técnico de Educação (ATE) que atua no

apoio das demandas burocráticas, como processos de pagamento e outras atribuições que lhe forem direcionadas. Para Rosa (2019, p. 119) as “atribuições do CEFAL são otimizar o uso dos recursos da educação especial, institucionalizar o AEE, coordenar e avaliar ações de formação permanente aos servidores, dentre outros”.

A RME-SP dispõe de seis escolas para educandos com deficiência auditiva, as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), e ainda, dispõe de duas Escolas Polo Bilíngue, onde o atendimento é realizado em escola de ensino regular com o apoio de instrutores e intérpretes de LIBRAS, além de professores do AEE, especializado em deficiência auditiva.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) desde longo tempo atua na direção de atender as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais e desde a criação da primeira escola municipal para Deficientes Auditivos, em 1951, a SME avançou muito no sentido de atender de forma qualificada estes alunos, através de promulgação de leis, decretos, instalação de salas de atendimento, formação de recursos humanos, entre outras providências (Oliveira; Drago, 2012, p. 350).

A Política Paulistana de Educação Especial mais recente, foi instituída em 2016, por meio do Decreto nº 57.379/2016 e regulamentada pela Portaria nº 8.764/2016 (São Paulo, 2016b), estando fundamentada pelos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007).

Dentre os serviços da Educação Especial, há as SRM, onde é realizado o AEE. No artigo 9º da Portaria nº 8.764/2016 é orientado que o AEE, no contraturno escolar, deverá ser realizado em SRM, não substitutivo à matrícula e à frequência do estudante em classes comuns, visto que tem o caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular. O atendimento na SRM é direcionado aos estudantes da Unidade Escolar onde tem a sala instalada e, havendo vaga, os estudantes são encaminhados de Unidades Escolares do entorno.

Para o deslocamento dos estudantes matriculados no AEE contraturno, há a oferta do transporte escolar gratuito que ajuda na garantia da frequência no atendimento.

Os professores que atuam no AEE nas Unidades Escolares precisam ter cursado especialização na área da Educação Especial e são denominados

Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

A Portaria nº 8.764/2016 define as atribuições próprias dos professores que atuam no AEE, seja PAEE ou PAAI:

Art. 18 - O Professor de Atendimento Educacional Especializado - PAEE e o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e PAAI serão os responsáveis pelo AEE, e por sua oferta, de maneira articulada com os educadores da U.E, observadas as funções que lhe são próprias.

§ 1º Para cada educando ou educanda atendido deverá ser elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no Anexo III, parte integrante desta Portaria, que se constituirá em orientador do atendimento, independentemente da forma ofertada.

§ 2º - Quando, após avaliação pedagógica/estudo de caso se constatar que o educando ou educanda não será encaminhado ao AEE, em quaisquer de suas formas, para fins de registro, o Plano do AEE deverá ser elaborado com esta orientação (São Paulo, 2016b).

O Plano do AEE é elaborado a partir das informações do Estudo de Caso (Anexo 4) que indicará os objetivos para eliminação de barreiras, os recursos de acessibilidade e a forma de atendimento.

Cabe enfatizar que independentemente do tipo de Atendimento Educacional Especializado ofertado ao estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), esse deve ser precedido de um Plano de Atendimento Educacional Especializado, que é elaborado após a unidade educacional elaborar um documento pedagógico denominado na Rede Municipal de Educação de estudo de caso, que tem como finalidade identificar as potencialidades que os estudantes possuem para que os professores possam elaborar atividades pedagógicas que irão contemplar as suas características dentro da Sala Comum e para identificar as barreiras que dificultam ou impedem o pleno desenvolvimento desses estudantes na Sala Comum (Souza, 2022, p. 25).

O Estudo de Caso é o principal documento de avaliação inicial para o AEE e analisaremos sua funcionalidade e importância ao longo desta pesquisa pois ele é o ponto de partida para o trabalho com os estudantes assistidos pela Educação Especial e o acompanhará ao longo do seu processo escolar, devendo permear os diferentes tempos e espaços das unidades escolares.

É importante enfatizar que, assim como os estudantes com deficiência intelectual não são apenas responsabilidade dos Professores do AEE, os documentos próprios como o estudo de caso e plano do AEE precisam ser construídos com a participação de toda a comunidade escolar.

Para o funcionamento do AEE, a legislação vigente (São Paulo 2016; São

Paulo 1026a), especifica as seguintes formas de atendimento:

I – colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do público-alvo da educação especial.

II – contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em UE do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.

III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE (São Paulo, 2016b).

O AEE pode ser realizado tanto pelo profissional vinculado à Diretoria de Ensino (PAAI) quanto pelo Professor do AEE, quando fica alocado em duas unidades educacionais distintas (normalmente esses casos ocorrem nas Educação Infantil). Neste formato de atendimento, o profissional, ao visitar as unidades escolares deverá estar atento para observar os estudantes, conhecer as práticas pedagógicas dos professores, pensar em momentos formativos e problematizar com a equipe gestora as ações necessárias para a inclusão de todos os estudantes.

O Atendimento Colaborativo descrito na citada portaria, é realizado no ensino regular, no turno que o estudante está matriculado, com a articulação entre o professor do AEE, professor regente da classe e o coordenador pedagógico. Esta forma de atendimento é um dos avanços na política vigente, porém, não há um esclarecimento quanto aos critérios que diferenciam cada tipo de atendimento, o que gera equívocos na atuação dos profissionais.

É possível observar uma tentativa de diferenciar e pontuar aspectos específicos na organização dos tipos de AEE, porém, da forma como está descrito, não nos permite ter clareza de como executar, de forma equivalente nas diferentes regiões paulistanas, a proposição prescrita em termos do delineamento da política municipal, particularmente em relação ao AEE colaborativo e itinerante, posto o contraturno ser a marca da prática dos professores especializados vinculados às SRM (Pietro, Oliveira, 2020, p. 347).

O atendimento no contraturno é ofertado na SRM da SME-SP e a maioria das salas abertas estão em escolas municipais de Ensino Fundamental. As SRM são um espaço físico dentro das escolas para estudantes que necessitem de

recursos de acessibilidade. Por isso na avaliação pedagógico inicial deve ser avaliada o qual a necessidade do estudante para definir o tipo de atendimento.

A SRM é um espaço físico localizado na escola onde também se realiza o AEE, ou seja, não é o único local em que esse serviço acontece e muito menos o que o define. A SRM trata-se de um espaço com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos. A SRM não é o serviço, ou seja, não é o AEE. (Damázio, 2018, p.846)

O atendimento nas SRM são destinados aos estudantes que estão matriculados nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que atendem crianças de 4 e 5 anos, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFEM) e no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Nos Centro Educacionais de Educação Infantil (CEI) que atendem bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, o AEE é itinerante realizados pelos PAAI. Devido a carga horária integral do seu atendimento no ensino regular não é possível fazê-lo no contraturno e, ainda, não há designação de Professor do AEE para estas unidades, devido a diferenciação na carga horária de trabalho. Este ponto é algo que vem sendo estudado pela SME-SP, visando buscar soluções para o atendimento dos bebês e crianças do CEI.

Para atendimento no AEE, a Portaria nº 8.764/2016 estabelece a quantidade máxima de estudantes que cada professor poderá ter matriculados em seu atendimento:

Art. 35. Cada PAEE atenderá até 20 (vinte) estudantes, independentemente da forma de AEE e da necessidade de acompanhamento às classes comuns, observadas as necessidades específicas dos estudantes e a organização da Unidade Educacional (São Paulo, 2016b).

Não há indicativo do número mínimo de estudantes para o atendimento no AEE por professor, o que possibilita à este, após análise do estudo de caso, organizar seus horários de atendimento, considerando as demandas de cada estudante, como o tempo necessário destinado para a confecção de recursos e as necessidades de suporte.

Considerando essas questões é importante destacar as atribuições do professor de AEE de acordo com o documento subsidiário de Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação

inclusiva (BRASIL, 2015, p.99):

- Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos Centros de AEE, construído em interação com os demais membros da comunidade escolar;
- Elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE dos estudantes, por meio da identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Realização do atendimento conforme as necessidades específicas de cada estudante, estabelecendo cronograma e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
- Acompanhamento e avaliação da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, utilizados pelo estudante, na sala de aula comum e demais ambientes e atividades da escola;
- Planejamento e produção de materiais pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades específicas dos estudantes;
- Articulação com os Professores do ensino comum, visando à disponibilização de recursos de apoio necessários à participação e aprendizagem dos estudantes;
- Orientação aos Professores e às famílias, sobre a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, pelos estudantes, objetivando ampliar o desenvolvimento de suas habilidades, além de promover sua autonomia e independência.

Nesse sentido é importante ressaltar que a quantidade de 20 estudantes para o atendimento compromete a qualidade do trabalho do professor, pois as demandas no AEE vão além do atendimento aos estudantes. Fonseca (2021) afirma que:

As atribuições do professor do AEE estabelecidas pela legislação nacional nos permitem observar a abrangência e complexidade de suas funções, as quais não se restringem somente à realização do atendimento na SRM, mas deve ser um articulador entre as esferas educacionais e familiares, com ações que envolvem desde a organização da entrada do estudante com DI no contexto escolar, sua permanência, participação e sucesso na escolarização.(Fonseca, 2021, p.40)

Como observamos é complexa e extensa as atribuições dos professores do AEE, que precisa constantemente se atualizar para atender as novas demandas dos estudantes, da educação e da sociedade.

Uma das mudanças na organização escolar no município de São Paulo, foi a implementação (2016) e ampliação das escolas em tempo integral, por meio do Programa São Paulo Integral, ampliando a jornada de estudos e as possibilidades de formação integral para os estudantes.

A Educação Integral passa pela expansão de tempos, espaços e

oportunidades educativas, cujo ponto central marca uma aprendizagem conectada à vida e aos interesses e possibilidades dos educandos, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e as especificidades inerentes ao processo de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes (São Paulo, 2016a, p. 6).

Nas unidades escolares, as turmas que fazem parte do Programa São Paulo Integral, o AEE ocorre de forma colaborativa. Este atendimento também tem ocorrido nas EMEI's, onde não há espaço físico para a instalação de uma SRM. Esta é uma forma de garantir a articulação entre o professor especializado e os professores regentes nos diferentes tempo e espaços da Educação Infantil, atendendo as crianças dentro do contexto educacional.

Art. 25 - A oferta do AEE na educação infantil deverá considerar o disposto na Nota Técnica Conjunta N° 02/2015/MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI, de 04 de agosto de 2015, que trata de "Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

§ 1º - O atendimento educacional especializado aos bebês e crianças público-alvo da Educação Especial será feito, preferencialmente, no contexto da Unidade Educacional e em seus diferentes espaços educativos, não substituindo as experiências oferecidas para todos os bebês e crianças, de acordo com as propostas pertinentes ao currículo da infância (São Paulo, 2016a).

Diante dos avanços referentes ao AEE Colaborativo, consideramos necessário pensar sobre a forma como este deve ocorrer. O professor de sala comum e Professor do AEE deverão ter clareza de seu papel e cabe à gestão buscar alternativas para possibilitar momentos de articulação e planejamento entre os profissionais. Neste processo, a formação é algo fundamental para garantir a qualidade nos atendimentos e evitar equívocos na prática.

Os professores pontuam a ausência de intersetorialidade para a atuação, desde a parceria na própria unidade educacional, em uma perspectiva de um trabalho colaborativo e de corresponsabilidade, assim como a parceria com outras áreas que poderiam dar suporte à ação educativa com os estudantes PAEE (Pietro; Oliveira, 2020, p. 353).

É possível observar avanços significativos na política pública do município de São Paulo voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência, avanços que buscam responder as necessidades emergentes da inclusão dos estudantes com deficiência. Sabemos que ainda há muito a ser conquistado, posto isso, é de suma importância que a formação e os movimentos de luta sejam fortalecidos por toda a comunidade escolar.

## 2.2 Avaliação pedagógica no AEE

A avaliação é um tema recorrente quando tratamos sobre educação, que faz parte do fazer pedagógico, e precisa ser constantemente estudada e problematizada. . A relevância como objeto de estudo e de reflexão é pelo fato da avaliação ser o ato pedagógico que, direciona as ações dos educadores junto ao seu grupo de estudantes.

Apesar dos avanços na área da educação, das novas concepções que direcionam para uma escola democrática, ainda é comum nas unidades escolares, práticas avaliativas compostas por provas e testes, que tem o objetivo de diagnosticar apenas o que os estudantes aprenderam, além de mensurar o que eles não sabem, sem considerar suas individualidades. Isso, faz com que a avaliação se torne um instrumento de segregação, classificando seus resultados nas provas, sem considerar seu percurso e outras formas de avaliar.

A classificação dos alunos em tais níveis, considerados desejáveis, reduz o processo avaliativo a técnicas estáticas de verificação do aprendizado escolar e não serve para indicar caminhos e estratégias para superar as dificuldades encontradas pelos alunos, em seu processo de escolarização (Valentim, 2011, p. 66).

O paradigma da inclusão exige dos educadores a superação de práticas pedagógicas tradicionais, visto que estas não atendem mais as demandas de uma educação que acolhe a diversidade.

Fonseca (2021, p. 44, grifo nosso) revela que

Tarefas desafiadoras realizadas no AEE devem ser planejadas a partir da **avaliação das condições de aprendizagem dos estudantes**, com atividades diversas, planejadas individualmente e trabalhadas nas relações entre estudante x professores, estudantes x estudantes, estudante x contexto educacional. Ainda sobre as tarefas, estas devem estar relacionadas à percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico, mas, com estratégias que se afastem de práticas convencionais ou cristalizadas, que sejam significativas, concretas e dentro do contexto das condições objetivadas no processo educacional de cada estudante.

Vinte anos antes da pesquisa de Fonseca, Hoffmann (2001), já afirmava a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, em uso nos sistemas educacionais,

substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação.

A avaliação pedagógica precisa estar em função da aprendizagem de todos, indicando caminhos e possibilidades para o trabalho do professor e desenvolvimento dos estudantes.

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (Luckesi, 1998, p. 173).

O citado autor, define a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, que visa acolher a todos os estudantes, não sendo excludente, e sim, uma bússola que indicará os caminhos para um trabalho pedagógico que respeita e considera as diversas formas de aprender.

O ato de avaliar é algo complexo que exige dos professores estudo, respeito, reflexão e estar aberto a novas possibilidades. Luckesi (1998) afirma que assumir a avaliação da aprendizagem como um processo mediador e formativo implica a necessidade de o professor estudar continuamente, refletir sobre sua prática e estar aberto a novas possibilidades que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

A avaliação pedagógica é um dos pontos centrais da ação educativa, visto que ela é o ponto de partida para o planejamento do professor e que direciona o caminho no decorrer do processo, quer seja na classe comum ou no AEE.

As evidências indicam que a questão da avaliação educacional dos alunos PAEE ainda é um aspecto que causa muitas inquietações nos profissionais da escola (Mendes; Cia; D’Affonseca, 2015). Quando pensamos na avaliação dos estudantes com DI, não é raro observar concepções centradas no diagnóstico, como se um laudo determinasse o que os alunos poderão ou não aprender, assim como, ser assistido ou não pelos serviços da Educação Especial. Nesse contexto, os efeitos dos diagnósticos clínicos têm sido delimitador e/ou limitador da ação da escola e dos professores, já que servem, muitas vezes, para justificar a não proposição de situações de aprendizagem para determinados estudantes, assim como, a estagnação do percurso escolar de outros (Bridi, 2011).

Diante dessa realidade, os professores que atuam no AEE, tem um importante papel nas discussões com seus pares, ajudando na compreensão do estudante além do laudo, ou seja, “reconhecer a importância das relações sociais e das mediações, sejam instrumentais ou semióticas, para além dos laudos” (Fonseca, 2021, p. 22).

Assim como na sala de aula comum, a avaliação precisa ir além da identificação do que os estudantes ainda não aprenderam. A avaliação no AEE deverá, principalmente, identificar as barreiras de aprendizagem, conhecer e identificar formas de mediar e intervir em sua eliminação para que a aprendizagem aconteça, contribuindo, desse modo, para o processo de inclusão e impulsionando o desenvolvimento. De acordo com Sebastian (2010) e Ainscow (2000) o movimento pela inclusão se constitui em uma postura ativa de identificação das barreiras que dificultam a aprendizagem escolar que alguns grupos encontram, bem como, a buscar estratégias para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional que se baseia na escola aberta às diferenças.

A avaliação no AEE deverá estar em função da aprendizagem dos estudantes PAEE, para isso, é fundamental que não apenas os professores do AEE tenham compreendido a função deste serviço, como também o coordenador pedagógico e demais educadores da unidade escolar, ou seja, todos contribuindo no processo avaliativo.

Avaliar é uma ação complexa que exige dos professores um olhar cuidadoso e individualizado. No AEE a atuação do professor,

propõe a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os alunos, o que permite ao professor registrar as competências e habilidades do aluno e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. A observação e o registro situam o professor em relação a intervenção, ajuda e estratégias necessárias a formação integral do educando, bem como auxiliam na busca de informações (Bruno, 2006, p. 25).

Ao pensarmos nos estudantes com DI, a avaliação pedagógica no AEE assume um papel de defesa de que todos são capazes de aprender.

Para o aluno com DI essa avaliação dinâmica, ampla e que responde às suas possibilidades de aprendizagem contribui para que se reconheça o que ele sabe e, a partir destas informações se planeje um fazer pedagógico que o faça sair de uma condição que se apresenta tão

primária para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Assim a avaliação deve ser começo, meio e fim dos processos (Valentim, 2008, p. 8).

Apesar de todos os avanços nas diversas áreas do conhecimento, que nos mostram diversas formas de aprender e ensinar, ainda nos deparamos com a descrença no potencial de aprendizagem das pessoas com DI. É preciso acreditar no potencial de aprendizagem desse aluno e lhe oferecer apoio pedagógico permanente, nas relações diretas em sala de aula ou nos apoios pedagógicos complementares, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). (Oliveira, Silva, Valentin, 2013 p. 39)

O esvaziamento da historicidade humana na relação pedagógica e educacional restringe a prática escolar com aqueles com deficiência intelectual, uma vez que este estudante se torna sujeito abstrato, pois desvinculado de toda e qualquer dimensão da história e da cultura e, ainda mais, como alguém impossibilitado de acessar os conhecimentos disponíveis pela humanidade, como a escrita, a leitura, o cálculo, as ciências e as artes como um todo (Oliveira, 2018, p. 49).

O estudante com DI deve ser visto como um sujeito que aprende, assim como os demais, já que a aprendizagem é um direito de todos os estudantes. Assim sendo, a avaliação no AEE deve buscar e identificar quem é esse estudante e a forma como ele aprende.

A avaliação da aprendizagem ocupa papel central e primordial nos processos pedagógicos, pois é a partir dela que se estabelece um plano de ação pedagógica para o trabalho com os alunos, quer seja na classe comum de ensino ou no Atendimento Educacional Especializado (Pavão; Pavão, 2023, p. 342).

O diagnóstico não indica como trabalhar, não define como o ensino deve ocorrer mas sim, a resposta que o estudante apresenta, e que nos mostrará os caminhos de como trabalhar com ele.

Fonseca (2021, p. 22) nos revela que

Apenas saber o que define conceitualmente, no plano legal ou da política, quem corresponde ao PAEE não é o suficiente, além de interpor um risco à compreensão da condição de DI e das necessidades de recursos ou suas possibilidades para a aprendizagem, a partir de um laudo diagnóstico.

Estudantes com o mesmo diagnóstico e idade podem precisar de intervenções diferenciadas ou o mesmo estudante pode precisar de adequações/diferenciações variadas em diferentes disciplinas e situações do cotidiano escolar. Dessa maneira, a avaliação pedagógica no AEE indicará a necessidade de cada estudante em seu processo de aprendizagem. Mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, o processo de inclusão enfatiza suas condições de aprendizagem e o seu nível de competência curricular (Oliveira, 2002).

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a avaliação tem se revestido de diferentes funcionalidades, com especial destaque a duas principais dimensões: 1) o processo avaliativo para o ingresso do aluno no Atendimento Educacional Especializado (AEE); 2) o processo avaliativo para o conhecimento das condições de aprendizagem do aluno, envolvendo a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a definição de recursos de acessibilidade a serem adotados. (Bridi, Pavão, 2023,p.341)

O processo avaliativo para o ingresso do estudante no AEE está direcionado para avaliar a elegibilidade para o serviço. Ainda é muito comum o diagnóstico determinar a matrícula no AEE, mas é a avaliação pedagógica que indicará sua necessidade e o tipo de atendimento. Além disso, o processo avaliativo também orientará sobre a permanência ou não no serviço.

Historicamente a avaliação pedagógica no AEE tem uma característica clínica, com avaliações compostas por testes. Mas a escola tem um papel pedagógico e a atuação no AEE deve buscar um enfoque nos processos de aprendizagem.

Um debate muito comum no âmbito escolar é referente a necessidade do laudo para determinar a matrícula no AEE. Para essas discussões precisamos olhar a Nota Técnica nº 4 de 2014, de 23 de janeiro de 2014 que esclarece sobre o laudo médico não como algo obrigatório mas complementar ao Plano do AEE. O referido documento orienta, que:

não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico[8]. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso,

um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014. p.3).

Sendo o laudo um documento não obrigatório, mas complementar ao Plano do AEE<sup>4</sup>, para a elaboração deste documento é necessário uma avaliação pedagógica para conhecer as condições de aprendizagem do estudante.

A partir desta premissa, o professor do AEE deve pautar sua atuação em uma intervenção pedagógica que considera o contexto, partindo de uma avaliação que busca ir além de só avaliar a aprendizagem, mas, principalmente, conhecer e identificar formas de mediar e intervir nessa aprendizagem, influenciando e impulsionando o desenvolvimento do aluno.(Bridi, Pavão. 2013. p.336).

O AEE é complementar ao ensino regular para dar o apoio necessário para que o estudante possa ter seus direitos de aprendizagem garantidos. Para o ingresso no serviço do AEE, é necessário, que o estudante apresente dificuldades significativas de acesso, participação ou aprendizagem no currículo comum devido às suas condições pessoais.

A avaliação pedagógica no AEE para a identificação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem ocorre através da observação do contexto em que o estudante está inserido, o que contribui para o planejamento de ações de acessibilidade e de práticas formativas. Essa observação do contexto precisa ocorrer de forma colaborativa entre os professores do AEE e os regentes de turma visando compreender as demandas e atuar juntos para a eliminação das barreiras.

A Resolução 02/2001, em seu artigo 8º, inciso IV (Brasil, 2001), menciona a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial como uma possibilidade de serviço de apoio pedagógico, que deve ser realizado nas classes comuns.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores

---

<sup>4</sup>Documento elaborado, desenvolvido e implementado pelo professor do AEE na SRM pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (Capellini; Zanata; Pereira, 2008, p. 10).

A avaliação deve focar na inclusão do estudante no ensino regular, concedendo subsídios que complementem ou suplementem a avaliação realizada na sala comum. Esta avaliação traz informações sobre como o estudante aprende, as barreiras que dificultam sua plena participação e suas necessidades específicas. O professor do AEE atua como rede de apoio aos professores da sala comum, fortalecendo as práticas pedagógicas que garantem a participação de todos.

Também, do ponto de vista pedagógico, a contribuição do professor da sala de aula comum torna-se imprescindível para se conhecer o desempenho e necessidades de aprendizagem dos estudantes no processo de avaliação. O conhecimento do planejamento pedagógico elaborado por esse professor, a forma com são realizadas as adequações de objetivos, procedimentos e recursos utilizados, são dados que interessam a avaliação pedagógica do estudante que frequenta o Atendimento Educacional Especializado. (Bridi, Pavão, 2015 , p.22)

A aproximação do professor do AEE com a sala regular permite uma avaliação contextualizada, que parte da observação e da troca entre os diferentes educadores envolvidos no processo de inclusão e considera o estudante PAEE em todas as suas dimensões. Guiné (2009), aponta a interdisciplinaridade como um elemento necessário para a realização de uma avaliação satisfatória.

Assim como a colaboração de outros profissionais é importante no processo de avaliação, o professor do AEE deve buscar a interlocução com os responsáveis, para ampliar a contextualização da avaliação do estudante.

No AEE a avaliação pedagógica exige uma interlocução com a famílias e demais profissionais que atuam com os estudantes, contemplando os diversos aspectos que refletem na aprendizagem.

Uma avaliação com característica interativa deve contemplar todos os elementos que intervêm no processo de ensino aprendizagem, quais são: o próprio estudante, o contexto escolar (classe, instituição) e o contexto familiar. Os dados coletados devem permitir a orientação do processo educacional em seu conjunto, a fim de facilitar a tarefa do professor que trabalha cotidianamente com o estudante. (Bridi, Pavão, 2015 , p.23)

O estudo de caso é uma ferramenta essencial no AEE pois possibilita uma compreensão aprofundada e contextualizada das necessidades, potencialidades e barreiras enfrentadas por cada estudante. Por meio desse método, é possível planejar intervenções pedagógicas individualizadas e mais eficazes, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

De modo geral, na realização de uma avaliação pedagógica e da aprendizagem, os professores PAEE concentram inicialmente sua atenção no contexto pedagógico em que o estudante está inserido, ou seja, na sala de aula do ensino comum. Esse processo envolve a análise da percepção da professora regente sobre o estudante, o planejamento das atividades pedagógicas, a proposição de tarefas escolares, a participação do estudante e as interações ocorridas em sala. Além disso, o percurso avaliativo inclui um diálogo direto com os pais ou responsáveis e outros profissionais que atuam no atendimento ao estudante.

Complementando essas etapas, os PAEE realizam momentos de avaliação individual, utilizando materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos adequados. Esses instrumentos auxiliam na compreensão das condições de aprendizagem do estudante, culminando na elaboração do Plano do AEE, que descreve suas características educacionais e sugere os recursos, instrumentos, materiais e estratégias necessários para viabilizar seu processo de aprendizagem no ensino regular.

A avaliação pedagógica não marca apenas o início dos atendimentos, mas ela é processual e deve acompanhar o estudante ao longo de sua trajetória tanto no AEE como no ensino regular, “a avaliação, concebida como prática coletiva e ação reflexiva têm como objetivo acompanhar, orientar, regular o processo de aprendizagem ou reorganizá-lo como um todo” (BRUNO, 2006, p. 26).

Nas linhas a cima buscamos apresentar a conceitualização de avaliação pedagógica no AEE, compreendo como algo complexo, mas fundamental na aprendizagem de todos os estudantes, por isso os estudos dessa pesquisa buscará caminhos que qualifiquem e subsidem a ação avaliativa do professor do AEE.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Este estudo foi organizado a partir dos preceitos da pesquisa qualitativa, cujo motivo de escolha está relacionado a possibilidade de problematização junto aos participantes sobre o ato de avaliar no AEE, conhecendo e considerando o percurso de cada professor, bem como, as possibilidades de troca de experiências, conservando os conceitos e os fenômenos, porém, explorando a potência das vivências.

Não faria sentido pesquisar a avaliação pedagógica no AEE sem considerar aqueles que diariamente se dedicam a este serviço tão importante para a efetivação de uma escola inclusiva. Nesse sentido, a opção metodológica para compor esta pesquisa é responder à hipótese levantada, converge para: as orientações específicas sobre avaliação no AEE melhoram a eficácia do processo avaliativo, promovendo o desenvolvimento dos estudantes com DI, visto que ao fornecerem diretrizes claras e direcionadas às necessidades individuais, resultam em um planejamento pedagógico mais preciso, e em intervenções educacionais mais eficazes, considerando-se a concepção de avaliação dos Professores do AEE no município de São Paulo.

Ao realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base interpretativa deve-se contextualizar o estudo, o que possibilita compreender e analisar os dados a partir da realidade e experiências dos participantes, com estratégias de coleta de dados a partir de pesquisa documental, entrevista, diário de bordo e grupo focal, pois “as pesquisas qualitativas procuram utilizar múltiplas fontes” (Mattar; Ramos, 2021, p. 132).

No campo dos procedimentos, a

pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem de investigação que considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo nem do pesquisador, entendendo que não é possível o desenvolvimento de um trabalho asséptico (Mineiro; Alves da Silva; Gracia Ferreira; 2022, p. 207).

Assim, esta abordagem de pesquisa nos possibilitou a compreensão aprofundada do fenômeno em estudo, a saber, a avaliação pedagógica no AEE, “Isso implica explorá-lo e descrevê-lo por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa

atribuem a esses fenômenos e às suas experiências” (Mattar; Ramos, 2021, p. 131).

Os problemas evidenciados em relação à avaliação nos contextos escolares nos levaram a organizar um percurso de pesquisa que refletisse a realidade dos professores do AEE, com a participação desses profissionais ativos ao longo do estudo, buscando encontrar caminhos para aprimorar as práticas avaliativas. Para tanto, optamos por utilizar como estratégia de coleta de dados a realização de Grupos Focais (GF), que proporcionam, momentos de diálogos com os professores participantes da pesquisa.

Segundo Kitzinger (2000), o GF é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e interação entre os participantes. Morgan (1997) também define GF como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações entre os integrantes do grupo.

De acordo com Gatti (2005) o GF é uma técnica qualitativa, cujo objetivo é captar entre os participantes, percepções, sentimentos e ideias, possibilitando o surgimento de uma multiplicidade de pontos de vista e emoções, favorecidos pelo próprio contexto de interação criado.

Dessa forma, o direcionamento do estudo foi pautado pelas reflexões e provocações surgidas nas sessões dos GF, complementadas pela análise documental.

A pesquisa documental, do tipo registro público (Mattar; Ramos, 2021), foi essencial para compreender a concepção de avaliação que fundamenta a política educacional do Município de São Paulo. Segundo Cás (2008) esse tipo de pesquisa abrange documentos que ainda não passaram por tratamento analítico, como aqueles preservados em órgãos públicos e instituições privadas, bem como aqueles que já foram objeto de análise, como relatórios de pesquisa, relatórios empresariais, tabelas estatísticas, documentos escolares, entre outros. Assim, esta pesquisa está em consonância com os preceitos de Lakatos e Marconi (2008, p. 57), que afirma que “tais informações são provenientes de órgãos que as realizaram e englobam todos os materiais escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica”.

Esta estratégia, de caráter qualitativo, nos auxiliou acessar as necessidades, preferências e sentimentos dos envolvidos na pesquisa sobre as temáticas trabalhadas, no sentido de responder a pergunta inicial de pesquisa, ou seja, como as orientações específicas sobre avaliação no AEE podem influenciar a eficácia do processo avaliativo e o desenvolvimento dos estudantes atendidos?

As entrevistas oriundas dos GF conferiram sentido à pesquisa, pois, a efetiva participação dos Professores do AEE, foi imprescindível para a imersão nas e das concepções dos professores sobre as práticas avaliativas no AEE.

Refletir sobre possibilidades de ações que qualifiquem e potencializem o trabalho dos professores que atuam na Educação Especial, sob uma perspectiva inclusiva é de extrema importância. Esse processo deve partir de uma escuta atenta e cuidadosa de suas experiências, dúvidas, sentimentos, ideias e necessidades. Nesse contexto, a constituição de um GF, composto por professores que atuam no AEE, foi fundamental para que os caminhos da pesquisa e os resultados apresentados dessem voz a esses profissionais e correspondessem às necessidades de suas atuações.

A organização do GF considerou as diversas questões que os Professores do AEE apresentavam nos Grupos de Trabalhos (GT) organizados pelo CEFAl, que visam promover a formação e o diálogo entre os profissionais da Educação Especial. Nesta proposta de formação continuada para os docentes na cidade de São Paulo, os encontros eram organizados pelas DREs, onde são trabalhadas as orientações de trabalho para o AEE, práticas pedagógicas, estudo e aprofundamento de temas relacionados a Educação Especial. Esses encontros ocorrem mensalmente e faz parte da atribuição dos professores, conforme exposto na Portaria nº 8.764/2016:

Art. 43 – São atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE:  
XII – comparecer às ações de formação continuada oferecidas pela DIPED/CEFAl e pela DIEE/SME (São Paulo, 2016b, p. 54).

Os GF foram realizados após autorização da Diretora da Divisão Pedagógica da DRE de Campo Limpo, com o acompanhamento de uma CEFAl, o que configurou como um momento de formação em serviço aos participantes da pesquisa.

Esses encontros se configuraram como um momento para a escuta das demandas dos Professores do AEE, que encontraram nesse espaço a oportunidade para verbalizar suas experiências, angústias, anseios e dúvidas. E foi a partir de uma escuta atenta e cuidadosa que o GF foi iniciado, possibilitando dar voz aos professores para que pudessem expressar suas necessidades e compartilhar suas experiências.

Com o GF pudemos conhecer as práticas avaliativas dos Professores do AEE e apoiada nos dados analisados (GF e instrumentos de avaliação), propor ações, por meio do Recurso Educacional, que subsidie a prática pedagógica avaliativa no AEE.

A partir da escuta realizada nos encontros foi possível compreender as principais necessidades dos participantes relacionadas à avaliação dos estudantes, além de favorecer a instrumentalização desses profissionais, qualificando-os para o trabalho junto aos estudantes com DI, principalmente no que se refere à avaliação e ao registro avaliativo.

Para organização da coleta de dados, foi elaborado um roteiro com a temática, objetivo, questões disparadoras e textos para estudo. Para os participantes foi sugerida a leitura dos textos, encaminhados com antecedência aos participantes, além de entregá-los impressos no dia do encontro e disponibilizados em um *Drive* compartilhado. Utilizamos essa estratégia para subsidiar as discussões a partir de referências teóricas, com questões provocativas que serviram para iniciar os diálogos em cada encontro.

O Quadro 1 foi organizado para subsidiar as discussões nos encontros, sendo apresentado aos participantes no primeiro encontro, para que todos tivessem ciência da proposta e conseguissem se organizar previamente para o GF.

#### **Quadro 1 - Roteiro de organização do Grupo Focal**

**Quadro 1 - Roteiro de organização do Grupo Focal**

<b>GRUPO FOCAL</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>QUESTÕES DISPARADORAS</b>	<b>TEXTOS PARA ESTUDOS</b>
GF 1:  Discussão e reflexão sobre avaliação	Apresentação do projeto e dos objetivos do projeto. Avaliação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a concepção dos Professores do AEE sobre avaliação.</li> <li>• Conhecer as práticas avaliativas praticadas pelos professores no AEE Especializados.</li> <li>• Verificar se as práticas no AEE são uniformes.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual sua concepção de avaliação?</li> <li>2. Como a avaliação pode nos ajudar no AEE?</li> <li>3. Em que momentos avaliamos?</li> <li>4. Qual o ponto de partida para a avaliação?</li> <li>5. Qual a função da nossa avaliação enquanto especialistas da educação especial?</li> <li>6. Quais desafios eu encontro?</li> <li>7. Quais possibilidades existem?</li> <li>8. Quais instrumentos utilizados?</li> <li>9. Partilha de prática avaliativas</li> <li>10. Registros avaliativos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Autoras: Anna Augusta S. Oliveira e Thais Emília Campo.</li> <li>• Vigostsky em foco: Pressupostos e Desdobramentos – A prática da avaliação. Autora: Ingrid Lunt</li> </ul>
GF 2:  Deficiência Intelectual	Atendimento de estudantes com DI no AEE Concepção biopsicossocial da DI.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar a concepção e conhecimento dos PAEE acerca da DI.</li> <li>• Verificar as práticas avaliativas para os estudantes com DI.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais características dos estudantes com DI?</li> <li>2. Quais barreiras encontramos no atendimento dos estudantes com DI?</li> <li>3. Como avalia os estudantes com DI no AEE?</li> <li>4. Quais recursos utilizamos para avaliar os estudantes com DI?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ação avaliativa na área da deficiência</li> <li>• Caracterização da avaliação da aprendizagem da SRM para DI.</li> </ul>

<p>GF3: Registros Pedagógicos no AEE</p>	<p>Registros avaliativos no AEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os registros avaliativos realizados pelos professores no AEE.</li> <li>• Refletir sobre as experiências dos Professores do AEE</li> <li>• Identificar os documentos avaliativos que já existem e o que poderia contribuir para qualificar os registros dos Professores do AEE.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você registra o desenvolvimento dos seus estudantes?</li> <li>2. Quais formas de registrar contribui para um melhor acompanhamento da nossa prática?</li> <li>3. Como podemos qualificar nossos registros?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação – reflexão sobre o processo avaliativo no AEE.</li> <li>• Protocolo de observação e avaliação.</li> </ul>
--	---	---	--	--

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Durante a realização de cada GF, foi mantido um diário de bordo, que serviu de suporte para registrar e documentar as ações da pesquisa, anotando as impressões do grupo e memórias dos encontros. Os registros no diário de bordo foram feitos por escrito, com nossas observações para, posteriormente, serem retomadas para análise, bem como, para revisão dos pontos discutidos.

Estar ativamente envolvida na coleta de dados por meio do GF e revisar os registros do diário de bordo, foi possível relembrar momentos importantes das narrativas das participantes, auxiliando na reflexão que este processo proporciona. Dessa forma, os registros do diário de bordo refletem nossas concepções enquanto pesquisadora, que, em conjunto com os dados coletados formam um arcabouço de experiências e vivências analíticas.

### **3.1 Procedimentos éticos**

Todos os procedimentos éticos necessários para a realização de pesquisa com seres humanos, foram cumpridos, com base na Resolução CNS nº 466/2012, sendo encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, sendo aprovada em 01/12/2023, por meio do Parecer CEP nº 6.548.022 (Anexo 1).

Foram também realizadas reuniões no CEFAL da DRE Campo Limpo, solicitando autorização para a execução do projeto junto a diretora da Divisão Pedagógica, sendo definido como condição para realização da coleta de dados, que os GF seriam durante os horários do GT e acompanhado por um responsável do CEFAL.

### **3.2 Campo da pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Diretoria Regional do Campo Limpo, localizada na zona sul do município de São Paulo. Esta é uma das treze Diretorias Regionais do município, abrangendo os subdistritos do Campo Limpo, Capão Redondo, Jardim Ângela, Jardim São Luís e Vila Andrade. Atualmente, é composta por 96 Salas de Recursos Abertas e 70 Professores do AEE em exercício.

A escolha dessa região se deu pelo fato de que a pesquisadora atua há 15 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil

nessa Diretoria, além de ter desempenhado a função de PAAI entre 2013 e 2020 no CEFAL, onde esteve à frente das formações dos Professores do AEE. A DRE de Campo Limpo é a que possui o maior número de estudantes com deficiência.

No quadro abaixo apresentamos o número de estudantes com DI matriculados na DRE de Campo Limpo.

**Quadro 2** - Estudantes com deficiência intelectual matriculados na DRE Campo Limpo

Estudantes	Matrículas				
	Educação Infantil	Ensino Fundamental anos iniciais	Ensino Fundamental anos finais	EJA	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>Deficiência Intelectual</b>	205	296	445	133	410

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os dados com o número de estudantes com DI matriculados na DRE Campo Limpo, foram extraídos do sistema Escola Online (EOL), data base de novembro de 2023.

No sistema não há diferenciação nas matrículas da SRM em relação ao tipo de atendimento, seja colaborativo ou contraturno, não sendo possível, portanto, apresentar tal informação.

Ao analisar os números de estudantes com DI matriculados nas diferentes etapas de ensino, foi possível comparar os dados do Ensino Fundamental e da Educação Infantil com os números dos anos finais do Ensino Fundamental e observar que houve uma diminuição. Embora não nos aprofundamos na análise quantitativa desses dados, levantamos alguns questionamentos: Qual seria a razão para a diminuição na quantidade de estudantes com DI? Será que, atualmente, os diagnósticos médicos estão sendo realizados de forma mais cuidadosa? Com os novos conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento, será que os estudantes que antes receberam o diagnóstico de DI estão agora sendo identificados dentro dos diversos Transtorno de Aprendizagem e/ou Transtorno do Neurodesenvolvimento?

O que realmente importa é que nós, professores, somos responsáveis pela avaliação pedagógica, que devemos identificar as formas de aprendizagem de cada

estudante. No processo de inclusão dos estudantes com DI, nosso olhar deve ir além do diagnóstico médico e, para que isso aconteça, é fundamental o comprometimento com uma avaliação pedagógica que revela quem o estudante é, em vez de apontar apenas seus erros.

### **3.3 Início da pesquisa**

Para dar início a esta pesquisa, primeiramente, foi feito um convite para os 85 Professores do AEE que participavam de um dos Grupos de Trabalho organizado pelo CEFAI, como já mencionado anteriormente.

Para a apresentação da proposta da pesquisa, participamos de dois encontros em horários diferentes, visando atender aos dois grupos formativos.

Durante esse primeiro encontro foi discutido sobre a necessidade da qualificação dos registros avaliativos da Educação Especial no AEE como uma forma de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com DI, além da documentação que apoia e que sirva de respaldo para discussão de caso com outros profissionais que atuem com o estudante.

Neste primeiro encontro, destaca-se ainda em diversas falas dos Professores do AEE, a dificuldade em demonstrar aos colegas docentes o potencial dos estudantes com DI. Essa dificuldade não decorre apenas da ausência de registros que evidenciem o progresso dos alunos, mas também da falta de tempo na rotina escolar para discussão de casos. Além disso, há pouca disposição por parte dos professores do ensino regular em compreender os professores da Educação Especial como parceiros. Após este primeiro contato, ficou clara a necessidade de discutir sobre a atuação e avaliação no AEE, confirmando a importância educacional dos resultados desta pesquisa e seu impacto na prática pedagógica no contexto escolar inclusivo.

Após a apresentação da proposta de pesquisa, encaminhamos uma mensagem eletrônica aos 85 Professores do AEE, convidando-os formalmente para participar da pesquisa. Na mensagem, continha um *link* de acesso a um formulário *online* (Anexo 4), que visava fazer um levantamento referente ao perfil dos possíveis participantes, além de coletar informações sobre as concepções sobre os temas que seriam discutidos durante os encontros. Dos 85 convites,

apenas nove responderam ao formulário, manifestando seu interesse em participar da pesquisa. Destes, apenas seis aceitaram participar dos encontros do GF. Segundo Mattar e Ramos (2021, p.132) “as pesquisas qualitativas procuram selecionar intencionalmente poucos participantes.”

Aqueles professores que não participaram dos encontros manifestaram como justificativa principal a indisponibilidade de horário, devido às demandas de trabalho e questões pessoais.

Os GF ocorreram às sextas-feiras, no período da tarde, com a duração de duas horas, com acompanhamento de representantes da equipe CEFAl, que atestavam à presença dos professores participantes interessados, em seu horário de trabalho.

O GF foi realizado em parceria com o CEFAl nos espaços formativos da DRE Campo Limpo, conforme disponibilidade dos espaços e agenda previamente organizada, sendo que os professores participantes se deslocaram até os locais dos encontros para participação na pesquisa. Nos encontros havia a presença de um representante do CEFAl que atestava a presença dos professores que participaram em horário de serviço, sem ter interferência nas discussões.

Os discursos aqui apresentados dão voz e elucidam as vivências do cotidiano dos professores do AEE. As temáticas desenvolvidas durante os encontros foram:

- a) Avaliação;
- b) Deficiência Intelectual;
- c) Registros Pedagógicos do AEE.

A escolha dos temas se deu a partir da pergunta da pesquisa: a avaliação pedagógica, no AEE, tem atendido às necessidades e especificidades dos alunos com DI? Há necessidade de orientações/regulamentações específicas para tal ação?

Foram previstas cinco encontros para realização do GF, para estudo e discussões, a partir dos temas propostos e selecionamos três encontros para análise de dados desta pesquisa.

Para o registro dos dados foi utilizada a gravação de áudio e diário de bordo para as anotações das falas dos participantes que, posteriormente, foi realizada a

transcrição para fins de análises

### 3.4 Pesquisa documental

Para subsidiar o entendimento do contexto em que a pesquisa foi realizada, foram utilizadas as publicações mais recentes da SME/SP, referentes aos anos de 2016 a 2023, sobre Educação Especial. Essas publicações nos ajudaram a compreender a dinâmica dos serviços da Educação Especial no município de São Paulo, bem como a concepção de avaliação e as perspectivas para o AEE.

A pesquisa documental ocorreu na fase de preparação para os encontros do GF e contribuiu para embasar o entendimento das concepções relacionadas à avaliação, conforme as diretrizes propostas pela RME-SP.

O Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) e a Portaria 8.764/2016 (São Paulo, 2016b) que tratam da política paulistana da Educação Especial tem como objetivo reorganizar a legislação municipal para a Educação Especial, assegurando o acesso, a permanência e a participação plena dos estudantes assistidos da Educação Especial. Os documentos sobre o serviço do AEE nos traz três modalidades de atendimento, que devem corresponder às especificidades contidas no Plano do AEE, sendo:

- a) **Itinerante:** realizado pelos PAAI por meio de visitas às unidades educacionais para orientação da equipe gestora, discussão de casos, observação dos estudantes e participação nos horários formativos.
- b) **Contraturno:** realizado pelo Professor do AEE em agrupamentos pequenos.
- c) **Colaborativo:** essa modalidade apareceu pela primeira vez como forma de atendimento à Portaria nº 8.764/2016, em que os estudantes são atendidos dentro do turno da sala comum, contemplando todos os tempos e espaços educacionais em uma ação articulada entre Professor do AEE e demais educadores.

Tais documentos tem como fundamento a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), ratificada no Brasil com *status* de emenda constitucional, por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, trazendo a concepção de Impedimentos e Barreiras e conferindo um olhar mais social para a deficiência.

Estas foram as referências para a análise dos dados oriundos dos encontros dos GF, e que serão discutidos ao longo dos resultados.

#### 4.2 Dados coletados no Grupo Focal

Nesse contexto, iniciamos o diálogo sobre avaliação, que é o tema central desta pesquisa. Em seguida, percorremos um caminho onde os diferentes temas foram se entrelaçando, proporcionando uma compreensão mais profunda da realidade vivida por esses profissionais e possibilitando a reflexão sobre um referencial que pudesse aprimorar sua prática.

A interação entre os participantes do GF proporcionou uma troca de experiência e reflexões ao longo dos encontros. Caterall e Maclaran (1997) consideram a interação do grupo como um elemento produtivo que amplia o espectro de respostas, ativando detalhes de experiências esquecidas e encorajando a participação. Embora houvesse um roteiro inicial proposto, os encontros seguiram o fluxo das falas dos participantes, orientando o direcionamento de nossa pesquisa conforme suas contribuições.

## 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Iniciamos apresentando a composição dos participantes do GF. No Quadro 3, apresentamos as informações sobre os seis professores participantes, composto a partir de informações dos próprios professores, coletadas no formulário *Google*, que foi encaminhado junto ao convite para participação no GF.

**Quadro 3 - Informações sobre os professores participantes**

Participantes	Cargo	Formação	Tempo na Função como Professor do AEE
P	Professor de Ensino Fundamental II e Médio	Letras	1 a 5 anos
R	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Pedagogia	Mais de 10 anos

L	Professor de Ensino Fundamental II e Médio	Letras	1 a 5 anos
A	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Pedagogia	1 a 5 anos
A.P.	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Pedagogia/Matemática	1 a 5 anos
M	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Pedagogia	Mais de 10 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora

Como podemos observar no quadro acima, há uma variação nas características dos participantes do GF, composta por Professores do AEE com diferentes tempos de experiência na Educação Especial. Alguns possuem mais, enquanto outros têm menos tempo de atuação. No município de São Paulo, não há um cargo para professores da Educação Especial. Assim, para exercer a função no AEE, os profissionais precisam ter certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial em uma de suas áreas ou em educação inclusiva, passar por um processo de designação que inclui uma entrevista com a equipe do CEFAL, que emitirá um parecer favorável, seguido de uma eleição pelo conselho de escola.

Ao longo das discussões do GF foi possível observar que a variação na formação dos professores e com cargos diferentes não interfere em suas concepções sobre avaliação e AEE. A fala dos participantes durante os encontros revelaram um perfil de participantes comprometidos com sua formação e que buscam se manter atualizados das questões relacionados a Educação Especial e o AEE.

Os professores participantes do GF se reúnem mensalmente com os demais professores do AEE e a equipe do CEFAL para realização do GT, sendo uma formação contínua, o que ajuda no alinhamento das concepções e a aproximação entre os profissionais.

Seguimos para a análise dos encontros do GF:

### **Temática: Avaliação**

O primeiro encontro teve duração de duas horas. Três professores se ausentaram devido a questões médicas e pessoais. Iniciamos com um diálogo sobre as concepções de avaliação e as práticas avaliativas realizadas pelos professores no AEE, buscando compreender os desafios e as possibilidades

encontradas no momento de avaliar. É preciso ter um olhar para os caminhos possíveis que podemos traçar e a necessidade de assegurar uma prática avaliativa que evidencie quem é cada estudante, suas potencialidades e aspirações.

No Currículo da Cidade de São Paulo (2019, p. 55) a avaliação é concebida:

como parte integrante do processo de ensino, fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem.

Assim sendo, a avaliação não deve visar apenas saber o que o estudante não conseguiu aprender, mas sim, traçar o percurso do trabalho pedagógico para evidenciar o que o estudante já sabe e que eles estão em processo de aprendizagem.

Sendo assim, quando se pensa na avaliação das aprendizagens dos estudantes da Educação Especial, deve-se considerar que as concepções e os processos avaliativos, assim como as adaptações curriculares e o planejamento do ensino, precisam ter em conta particularidades de cada estudante em articulação com as condições vigentes no contexto escolar, levando em conta suas características e necessidades, carecendo, portanto, de um trabalho multidisciplinar capaz de atender cada estudante de acordo com suas necessidades (São Paulo, 2020, p. 136).

Nos excertos abaixo, coletados durante o primeiro GF, podemos observar a concepção de avaliação dos participantes:

*“Entendo que a avaliação diagnóstica irá nos revelar a potencialidade dos estudantes e o que ainda não é uma potencialidade para que possamos intervir no processo de desenvolvimento[...]” (M.)*

*“[...]Eu pelo menos não faço avaliações, “Hoje é o dia da prova”, (...) eu penso em algumas atividades onde eu quero ter certeza de que algumas coisas avançaram ou não. (...) Então a avaliação ajuda para mostrar se o que eu propus contribuiu para que aquilo acontecesse e avaliar a a minha prática (...) É como eu sempre falo a avaliação é dos dois lados, é do estudante e da minha intervenção. Se eu estou avaliando uma coisa e o estudante não esta avançando será que o que eu propus contribuiu?[...]” (M.)*

Identificamos que o conceito de avaliação para os professores está relacionado à ideia de identificar as dificuldades e planejar estratégias.

Um aspecto destacado pelos professores foi a dificuldade de informações sobre o histórico do estudante, suas características e habilidades ao ser encaminhado para o AEE. Mesmo com um encaminhamento preenchido, as informações presentes ainda não são suficientes para avaliar a elegibilidade para o serviço e, geralmente, há uma prevalência de informações voltadas para o que ele não sabe fazer, além de comportamentos inadequados para o ambiente escolar.

Na prefeitura do município de São Paulo, a avaliação inicial na SRM é realizada por meio do Estudo de Caso:

Art. 21 - O encaminhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial para o AEE dar-se-á após avaliação pedagógica/estudo de caso conforme o Anexo IV desta Portaria, envolvendo a equipe escolar, o educando e educanda, os professores que atuam no AEE, os familiares e responsáveis e, se necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento (São Paulo, 2016).

Os encaminhamentos para o AEE, no município de São Paulo, ocorrem através do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), em que são preenchidas pelo professor regente da sala de aula, com as informações pedagógicas dos estudantes, indicando quais as barreiras de aprendizagem e as habilidades já observadas nos estudantes, seguido do parecer do Coordenador Pedagógico e finalizado com o Parecer da equipe do CEFAL. Após estas etapas, no SGP, o estudante que é matriculado em uma unidade escolar que tem Professor do AEE, passa por uma avaliação inicial, e quando não há o professor designado em sua unidade escolar, o CEFAL faz o encaminhamento para uma U.E. do entorno, que tenha vaga na SRM.

Esse fluxo de encaminhamento objetiva auxiliar o Professor do AEE com informações prévias que sejam indicativas para avaliar as barreiras de aprendizagem. Os professores afirmam que as informações que chegam por meio dos encaminhamentos, ajudam no processo de avaliação pedagógica apenas inicialmente.

*“[...] contribui um pouco para a gente começar a ter um norte, para você vê mais ou menos por onde você vai seguir, para quando o aluno chegar você não começar fazendo uma avaliação para ver que ele sabe ou não sabe. Então partindo do que ele sabe e do que ele não sabe fica mais fácil.” (A.P.)*

Apesar de auxiliar no processo de avaliação inicial dos estudantes, os Professores do AEE relatam, ainda, dificuldades com as informações iniciais dos estudantes, o que fica explícito na fala da professora A.P.:

*“Muitas vezes eu não conheço o estudante, porque ele é da manhã e eu trabalho a tarde. Como não faço JEIF (Jornada Especial Integrada de Formação) e não tenho contato com os professores, ele vem no encaminhamento com algumas dificuldade e quando chega na sala (SRM) eu vejo que não é aquilo, pois muitas professores entende que só porque o aluno não é alfabetizado ele não sabe de nada. [...]” (A.P.)*

Podemos observar que a qualidade das informações fornecidas nos encaminhamentos ainda é insuficiente, embora já representem um avanço, visto que, anteriormente não era necessário que no encaminhamento os professores de sala regular indicassem as habilidades e necessidades dos estudantes. Além disso, esse processo agora oferece informações prévias do estudante, essenciais para que o Professor do AEE possa identificar barreiras de aprendizagem e avaliar se o estudante é elegível para atendimento na SRM. É importante destacar que a presença de um laudo que indique DI não deve ser o único critério determinante para a matrícula no serviço de SRM. É preciso avaliar a necessidade do estudante e a identificação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

No município de São Paulo, não há a obrigatoriedade do laudo para o acesso ao AEE. Assim, os Professores do AEE partem do Estudo de Caso para avaliar ou não a elegibilidade para este serviço. O Anexo I da Portaria nº 8.764/2016 orienta quanto ao público-alvo da Educação Especial, cadastramento no Sistema EOL e acesso ao AEE:

Para fins de cadastro no Sistema EOL e informação no Censo Escolar, portanto, acesso ao AEE aos educandos e educandas com deficiência,

transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico). De acordo com a Nota Técnica nº 4/2014 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/MEC, o AEE é caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor de AEE pode se articular com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário (São Paulo, 2016b, p. 46).

O laudo indicará a condição de DI, mas cabe aos professores do AEE avaliar os estudantes em seu contexto, visando identificar as necessidades, possibilitando de cada estudante, visando o planejamento de estratégias que garantam sua participação em todos os tempos e espaços escolares.

Os professores participantes comentaram durante o GF sobre a superação do vínculo da matrícula somente a partir do laudo médico, bem como, um olhar atento para a necessidade do estudante:

*“Na nossa escola, quando vai chegar uma criança especial com laudo (...) a primeira coisa que a gente vai fazer é saber quem é essa criança, conhecendo a criança e com apoio do laudo você vai meio que comparar o que tem no laudo o que essa criança tem de desenvolvimento real. Então você vai ver se essa criança que tem laudo X ela vai ser público-alvo ou não. Porque mesmo ela tendo” (L.).*

*“[...] De alguma forma o encaminhamento você tem que ter feito um percussor, que não dá apenas para você responder “ele não para!” “ele não sabe nada(...) eu acho que [...] pesando no percurso histórico que nós fizemos na prefeitura ter o encaminhamento é muito positivo no sentido de assim, eu tenho que realmente propor algumas coisas, algumas situações para ter pelo menos elementos [...] e não fica só baseado no que ele é deficiente” (M.).*

A avaliação no AEE precisa indicar a forma de atendimento e o percurso do estudante para sua permanência no serviço.

*“[...] Longe de servir como elemento de rotulação, controle ou segregação, avaliação inicial e dinâmica deve ser vista como processo que oferece subsídios a tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas, na direção de ações que sirvam a remoção de Barreiras*

(identificadas no ato avaliativo)[...] (Sousa, 2007, p. 46).

A intervenção no AEE foca na superação das barreiras de aprendizagem, por meio da implementação do Plano de AEE. Após a concretização de todos os objetivos propostos, a criança deixa de ser público-alvo desse serviço. Por isso, a avaliação no AEE é de suma importância, pois ela oferece ao professor o respaldo necessário para analisar as necessidades dos estudantes, identificar suas potencialidades, o que está em processo de aprendizagem e as barreiras encontradas no ambiente escolar. Com base nessa avaliação, o professor pode definir a modalidade do atendimento e decidir sobre a permanência ou não no serviço.

A invisibilidade dos estudantes com DI em sala de aula é uma realidade lamentável. O que se observa atualmente é que as crianças com demandas comportamentais acabam atraindo, tornando-se o foco dos professores. No entanto, nem todos os estudantes apresentam comportamentos inadequados no ambiente escolar e, por isso, muitos acabam se tornando invisíveis. Se o professor não estiver atento, esses estudantes podem ter suas necessidades “ignoradas”, conforme mencionado nos relatos das professoras:

*“Os próprios alunos que estão comigo falam o professor x não passou nada nada e eu pergunto mas como não passou nada e ele responde eu fiquei lá na sala e ele não deu nada.” (L)*

*“Às vezes eu acho que os alunos com deficiência até por conta dos planos, dos relatórios, tem que ter o portfólio, eles ainda acabam tendo um olhar. Mas eu acho que a gente tem muito estudante na escola com que essa invisibilidade.” (M.)*

A documentação pedagógica é uma aliada fundamental para dar visibilidade aos estudantes, pois, através dela, o professor pode direcionar seu olhar para as reais necessidades de cada aluno. Por isso, é essencial que esses documentos transcendam a mera burocracia do sistema e se tornem instrumentos que aprimorem a prática docente com todos os estudantes.

Os documentos do (AEE) são ferramentas fundamentais para o

planejamento, registro e avaliação das ações pedagógicas voltadas aos estudantes PAEE. Esses documentos ajudam a organizar o atendimento, garantir o cumprimento das diretrizes legais e monitorar o progresso dos estudantes. No Município de São Paulo os documentos do AEE são:

- Estudo de Caso: Avaliação Pedagógica inicial
- Plano do AEE: Documento que organiza as ações do AEE, detalhando objetivos, recursos e estratégias para cada estudante.
- Relatório: Documento que registra o desenvolvimento do estudante ao longo do atendimento e são elaborados ao final de cada semestre.

No que se refere à documentação da Educação Especial, temos o encaminhamento acompanhado de uma avaliação inicial do professor da sala comum, que auxilia nesse primeiro olhar, especialmente em situações em que, devido a dinâmica de sala de aula, o professor pode não compreender o estudante, como apresentado nos relatos das professoras.

A avaliação do Professor do AEE deverá indicar a forma de atendimento prevista no Plano do AEE. É fundamental que essa avaliação ocorra dentro do contexto em que o estudante está inserido. A possibilidade do atendimento colaborativo nos traz essa perspectiva de avaliar e intervir no coletivo em que o aluno está inserido, atuando diretamente sobre as barreiras indentificadas no estudo de caso. Isso aproxima o Professor do AEE dos professores da sala comum, possibilitando uma melhor compreensão.

*“[...] O professor de educação física fala mas comigo “a turma é super top participam das atividades são ativos!”. Mas acho que também a avaliação é própria “qual é o meu conhecimento que eu vou ali mediar com aquele estudante”. Por que, se o [...] Está mais ligada a movimento agitação em si não é um problema, mas para o outro que necessita de um ambiente mais tranquilo aí agitação é um problema” (M.)*

No município de São Paulo, a avaliação inicial dos estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial ocorre por meio do estudo de caso, documento este, que deve ser elaborado coletivamente, reunindo informações do

estudante nos diferentes tempos e espaços da escola, além da participação da família. É importante destacar que, quando nos referimos à “todos os profissionais”, estamos falando dos professores, gestores escolares e outros educadores da equipe escolar. Como apontado na fala da professora M., dependendo das características do estudante, ele poderá se destacar em disciplinas específicas, evidenciando suas habilidades. Além disso, há barreiras e habilidades que podem ser mais bem observadas em contextos coletivos como o horário do intervalo.

Esse documento está em constante movimento, assim como o desenvolvimento dos estudantes, sempre que houver uma nova informação a respeito do estudante, precisa ser atualizado. A Portaria nº 8.764/2016 (São Paulo, 2016b, p. 9) expõe no Art. 24:

Art. 24 - O Plano de AEE será elaborado e executado pelos educadores da UE em conjunto com o Professor do AEE e/ou com apoio do PAAI e deverá ser precedido de avaliação pedagógica/estudo de caso, contemplando:

I - a identificação das habilidades, barreiras existentes, e necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;

II - a definição e organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas;

IV - o cronograma de atendimento;

V - a carga horária.

O referido artigo orienta que o estudo pedagógico seja utilizado como avaliação pedagógica inicial para a identificação de barreiras, habilidades, necessidades e para definir como ocorrerá o atendimento no serviço do AEE. Dessa forma, é fundamental que esse documento seja elaborado com muito cuidado, pois serve como instrumento norteador das ações voltadas para o processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial. É necessário superar o caráter meramente burocrático da documentação, tornando-se um elemento ativo e presente no cotidiano escolar.

*“(...)Então assim, no meu contexto nós não conseguimos que todos (estudo de caso) sejam coletivos como realmente deveria ser, em alguns momentos o estudo de caso a gente tem algumas pessoas ali que acabam alimentando e ficam com a maior parte da informação, mas se a gente conseguisse impulsionar mais pra que de fato a gente tivesse como*

*dialogar para ele se apropriar para ter outros elementos, seria muito bom.”*  
(M.)

Na fala da professora, é evidenciada a importância do estudo de caso, mas também a dificuldade em encontrar momentos para garantir a participação de todos os envolvidos. É fundamental pensar em espaço dentro da rotina escolar para que todos possam contribuir, evitando que a coleta de informações ocorra apenas por meio de “conversas na porta do banheiro ou no corredor” conforme relatado pela professora M. O estudo de caso, como o próprio nome indica, é um estudo aprofundado sobre o estudante, que busca conhecê-lo em sua integralidade. Trata-se de um importante instrumento de avaliação pedagógica, que revela o percurso do estudante e rompe com o modelo médico de avaliação no AEE, pois visa compreender o estudante antes da sua deficiência.

*“O estudo de caso vai trazendo informações que se a gente tiver com a antena ligada vai contribuindo para que aquele estudante vai se desenvolvendo melhor, a gente vai encontrando caminhos. É um instrumento que as vezes a gente não potencializa tanto, mas que eu acho que a gente deveria olhar com mais carinho”(R.)*

*“Ele (o estudo de caso) ainda está muito centrado na Sala de Recursos, os professores da sala de aula regular desconhecem o Estudo de Caso, ele acredita que é um documento da atribuição do Professor do AEE” (P.)*

*“Quando eu fui fazer os primeiros (estudos de caso) eu tive bastante dificuldade, eu fui me basear em alguns que já tinha , eu fiquei muito perdida, porque o estudo de caso é muito a pessoa. A criança precisa muito desse instrumento , precisa entender, precisa olhar e enxergar” (A.)*

*“Quando voce tem só o estudo de caso, do jeito que a gente organiza, e está sem aquela fichinha da história da criança, sem a ficha E, fica uma coisa desconectada. Porque as próprias as perguntas, ele faz voce se desconectar. Eu acho melhor quando a gente usa aquela ficha da história da criança e lá voce pergunta “Ele faz o que fora da escola?” “Ele brinca?” “Como é o final de semana ?” (M.)*

*“Eu preencho essa ficha (historia da criança) com um caderninho para ir fazendo as anotações e depois que eu vou fazer o estudo de caso” (A.P)*

*“Eu acho que muitas vezes é fundamental , eu já faço, procurar ganhar a confiança dessa família para você obter deles o máximo de informações que for possível, porque muitas vezes, os demais professores não tem acesso as informacoes que a gente tem” (L.)*

*“O plano eu acho que aquela parte inicial, tinha uma orientação de fazer uma descrição inicial em no máximo 10 linhas. Eu acho que essa orientação deveria caí, porque lá a gente consegue descrever a barreira[...] O plano eu acho que precisa ter um maior espaço pra gente descrever essa barreira é melhor que o estudo de caso, porque lá no plano você descreve e você vai pensando nos objetivos, que eu tenho uma dificuldade, porque fica parecendo que todos os estudantes têm o mesmo objetivo.” (M.)*

O Plano do AEE e o Estudo de Caso são documentações pedagógicas que precisam estar interligadas, visto que, no estudo de caso indentificam-se as barreiras, e no Plano do AEE se planejam as ações para a superação dessas barreiras.

Na Diretoria de Ensino de Campo Limpo, o CEFAl desenvolveu um modelo de estudo de caso (Anexo 5) baseado nas telas do SGP, com o objetivo de facilitar a elaboração desse documento, especialmente nas unidades educacionais que não contam com um Professor do AEE. Atualmente, no SGP, há apenas o campo destinado ao encaminhamento e Plano do AEE.

De acordo com o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de DI (RAADI)<sup>5</sup> (São Paulo, 2008, p. 52), “o processo de avaliação é contínuo, intenso e deve ocorrer em vários momentos da prática pedagógica”, mostrando que este processo deverá permear todos os tempos e espaços escolares, além de ter a participação de todos os envolvidos com o estudante. A pesar do RAADI ser um

---

<sup>5</sup>O RAADI não é mais utilizado como documento oficial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mas devido sua importância histórica ele segue sendo um referencial nos momentos de estudos e discussões sobre avaliação dos estudantes com deficiência. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/Raadi.pdf>. Acesso em 02 mai. 2024.

instrumento destinado aos professores da classe comum, com enfoque no currículo, suas contribuições a cerca da Avaliação da Aprendizagem nos ajudam refletir a cerca da complexidade do processo avaliativo.

Considerando a prática do Professor do AEE, é necessário ter um olhar para a avaliação como orientadora da organização pedagógica em relação ao estudante com DI. Os registros dos atendimentos se configuram como uma documentação importante no processo de avaliação e podemos observar isto na falas destacadas a baixo:

*“O que eu costumo fazer para depois para ver o que deu certo ou não. Eu dou aula, o atendimento, e os 15 minutos finais eu o deixo livre na sala, porque ali eu vou registrar como que foi feita a aula, como ele chegou naquele dia, se ele chegou agitado, calmo... eu costumo colocar como ele chegou, como a gente fez atividade, alguma fala de aluno [...]” (A.P.)*

*“Então quando você se aproximando do ensino regular, vai saindo da integração e buscando de fato uma educação inclusiva, vai deixando esses formulários, que são muito da saúde, e você vai tentando olhar mais para as questões daquela faixa etária, dentro do contexto da turma dele o que se espera, não estou dizendo que a gente ainda tenha um instrumento que contribua precisa se fazer [...] Eu tenho algumas coisas (registros) que eu construí ao longo do tempo, fui fazendo alguns desenhos para o meu raciocínio, mas a rede em si nunca instituiu para o AEE instrumento. (M.)*

É possível perceber nas falas das professoras a importância de um registro que contribui eficazmente para o processo de inclusão dos estudantes, que não seja apenas um teste que revela o que os estudantes não aprenderam, mas que mostre quem são eles, como aprendem, e que sirva como um instrumento de apoio ao trabalho pedagógico na sala de aula comum. A avaliação pedagógica deve favorecer o planejamento de ações que permitam intervir e mediar a aprendizagem. Acreditamos que essa possibilidade de ampliação do potencial intelectual, seja justamente o espaço onde, por meio do processo avaliativo, a ação pedagógica deve ser planejada e realizada (Pavão; Pavão, 2023, p. 341).

Ao longo da conversa, foi retomado o histórico do Referencial sobre RAADI. A professora M., identificada como a participante com mais tempo de experiência na função de Professor do AEE, contribuiu significativamente com esse resgate histórico:

*“O RAADI... Houve um momento, 2010/2011, que a prefeitura trabalhava com um currículo baseado em expectativa de aprendizagem. Então se tinha lá as áreas e o RAADI foi esse referencial de avaliação para os estudantes com deficiência intelectual, [...] O RAADI também começou a fazer essa discussão, a deficiência é do sujeito ou é do contexto (M.)*

Esse relato sobre o RAADI demonstra a relevância de um instrumento que norteie a avaliação do professor, bem como, a necessidade do dialogar com a sala de aula comum, ser prático no preenchimento, focando nas barreiras e não na deficiência.

Os Professores do AEE precisam ter clareza sobre as atribuições específicas de sua função. É comum que crianças sejam encaminhadas para o AEE com a queixa de que não estão alfabetizadas, como podemos observar nas falas citadas abaixo:

*“Muitas vezes eu não conheço o estudante, porque ele é da manhã e eu trabalho a tarde. Como não faço JEIF<sup>6</sup> e não tenho contato com os professores, ele vem no encaminhamento com algumas dificuldades e quando chega na sala (SRM) eu vejo que não é aquilo, pois muitas professores entende que só porque o aluno não é alfabetizado ele não sabe de nada.” (A.P.)*

*“As vezes eu posso ter um contexto sim (de alfabetização), porque a barreira de lá é consegui permanecer sentado, que ele precisa estar lá com o material dele, se tem uma proposta, se ele se proponha a fazer. [...] Mas eu acho que a questão é, eu penso assim, a ação do AEE ela precisa contribuir lá [...] Espera-se um comportamento de estudante, então essa coisa de abrir o cadernos, dar autonomia, você espera isso e o AEE tem como contribuir porque a gente tem estudante que tem muita dificuldade*

---

<sup>6</sup> JEIF: Jornada Especial Integral de Formação. Horário de Trabalho e estudo coletivo.

*as vezes de ficar 5 minutos sentado, e a gente sabe que na sala, precisa ficar 5 minutos e algumas atividades se aproxima, mas não sou eu que vou alfabetizar (M.)*

A alfabetização por si só, não é responsabilidade da SRM; ela pode colaborar no processo identificando as necessidades do estudante, adaptações e/ou elaboração de recursos de acessibilidade, elaborando estratégias de intervenção e articular ações com o professor de sala regular.

Outro aspecto a ser destacado se refere à necessidade de avaliar de acordo com a faixa etária dos estudantes, além de buscar recursos e atividades respeitando a fase do desenvolvimento:

*“As vezes as pessoas falam, a pessoa com deficiência não sabe ler, e eu falo “SABE”, “ Não! Ele não sabe!”, “Sabe, mas ele lê de maneira mais lenta e não vai conseguir ler esse texto dessa maneira, então para não ser exposto, dependendo da maneira que é solicitado ele não vai escrever nada, não vai ler nada, porque ele sabe que os colegas vão mais ágeis.”*  
(M.)

Avaliar o estudante dentro do contexto em que ele está inserido, possibilita ao Professor do AEE compreender as barreiras de aprendizagem, intervir nesse ambiente e aproximar sua atuação da sala de aula comum, apoiando diretamente o processo de inclusão.

A avaliação pedagógica precisa ser dinâmica e contribuir de forma eficaz para o processo de ensino e aprendizagem.

Somente com uma avaliação dinâmica, contínua e processual, se reconhece o potencial de aprendizagem do aluno, ou seja, não se mostra apenas o que ele consegue ou não consegue fazer, mas também o que ele é capaz de realizar com ajuda e que, conseqüentemente, no futuro, poderá realizar independentemente, de modo que, além de conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos, podem-se oferecer sugestões para o ensino, estando a serviço do processo ensino e aprendizagem (Valentim, 2011, p.111).

Ao compreender a dinâmica do processo de avaliação, o professor poderá buscar recursos e estratégias que subsidie sua prática, como por exemplo, a

utilização de jogos, que foram inclusive, destacados pelos professores como uma boa ferramenta.

*Tem aquela questão dos professores da sala regular não perceberem que o estudante já avançou [...], e muitas vezes tem a questão de como é investigado esse avançou ou não avançou. Será que o que eu propus contribuiu.”. (M)*

*“Eu gosto muito de trabalhar com jogos, porque uma parte dos estudante que eu atendo no AEE tem aquela questão que as pessoas na Regular ainda não perceberem que ele já avançou em um monte de coisas e muitas vezes eu acho que a forma como é investigado esse avançou ou não avançou” (A.P.)*

O jogo utilizado de forma metodológica nos processos avaliativos e também de aprendizagem é um atrativo que chama a atenção dos estudantes com deficiência, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem.

Os jogos lúdicos estimulam o aluno com necessidades educacionais especiais ao uso do imaginário, ou seja, a atividade psicomotora faz que se prenda à realidade, ao que está sendo aplicado em sala de aula. Na sua imaginação, faz funcionar diversos circuitos cerebrais em que se armazenam o vocabulário, a gramática, o discurso, sem contar com as informações introduzidas na interpretação de imagens, mecanismo este de extrema importância quando se refere ao processo de aprendizagem da pessoa com deficiência (Abrantes , 2010, p. 1).

Os professores ressaltam que os jogos são excelentes estratégias de avaliação, pois, por meio de diferentes jogos e brincadeiras, é possível observar habilidades como atenção, coordenação, memória, comunicação e interação social (Freitas; Simon, 2015).

A avaliação pedagógica deve estar voltada para a aprendizagem de todos estudantes, revelando quem eles são e apontando caminhos para que todos possam ser incluídos. O ato de avaliar deverá integrar-se às ações pedagógicas do cotidiano escolar, funcionando como uma bússola para o planejamento do professor, trazendo luz às potencialidades de cada estudante, fundamentado na certeza de que todos têm o direito e o potencial para aprender.

**b) Temática: Deficiência Intelectual**

Seguindo as discussões iremos analisar o GF que teve suas discussões centradas na DI com duração de 2 horas e apenas a ausência de um professor por motivos pessoais.

A política paulistana de Educação Especial, regulamentada pela Portaria nº 8.764/2016 (São Paulo, 2016b) tem como um dos seus princípios fundamentais a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), ratificada no Brasil pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, que definem que as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, estabelece que este deve integrar a proposta pedagógica da escola e que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado específicos para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes assistidos pela Educação Especial. Além disso, deve oferecer apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com o objetivo de facilitar sua efetiva educação (Brasil, 2011).

Ao longo dos primeiros encontros, foi possível observar que a concepção de deficiência definida na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) está consolidada no discurso dos Professores do AEE. Em muitos momentos, os docentes destacaram a importância de avaliar a deficiência no contexto em que o sujeito está inserido, observando o estudante em diferentes situações ao longo da rotina escolar e discutindo o caso com os demais profissionais da unidade escolar que atuam diretamente com o estudante, reforçando a necessidade de compreender o estudante em sua integralidade.

A Educação Integral é um dos conceitos que norteia o currículo da cidade de São Paulo, fundamentando também a base dos conceitos orientadores da Educação Inclusiva e Equidade; e tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural (São Paulo, 2019).

E foi a partir dessa discussão sobre as concepções de DI que iniciamos as reflexões do terceiro encontro.

*“A deficiência Intelectual não é objeto de estudos dos docentes. As pessoas não tem clareza o que é um deficiência intelectual. Então o aluno que não aprende ou que apresenta uma dificuldade um pouco mais acentuada já é enquadrado como deficiente intelectual.” (M.)*

*“Eu tenho um aluno que está no oitavo ano, e ele é taxado que não sabe nada. O que está sendo cobrado dele? Que ele não copia e que ele não lê. Tem ele e outro aluno. Eu levei esses meninos para a sala de recursos e fiz algumas adivinhas com eles. Eles realmente nao conseguem ler e escrever, mas ele tem um raciocinio lógico e conseguiram me responder.” (P.)*

*“É muito comum recebermos estudantes não alfabetizados que os professores acham que tem a deficiência intelectual. Os professores precisam conhecer mais sobre as deficiências e entender que a deficiência não ira determinar o que o estudante irá ou não aprender” (L.)*

Os professores discutiram sobre a importância de avaliar o estudante com DI no contexto, a fim de evitar a falta de informações essenciais. A SRM, por ser um espaço com menos estudantes, possibilita uma avaliação mais individualizada, mas, esse ambiente não permite compreender plenamente as barreiras que o estudante encontra no processo de aprendizagem em seu contexto real e sua relação com esse ambiente.

*“Eu tenho muita dificuldade de lidar com o colaborativo, porque, eu não consigo desassociar o que esta sendo proposto do comportamento do estudante. Eu me vejo avaliando o que esta sendo proposto. Por exemplo, você vai observar uma sala e esta um caos, do meu ponto de vista. E qual é o meu papel, professor do AEE, é falar para o colega que tem outras possibilidades e que aquela intervenção pensada não contribui nem com aquele estudante e nem com os outros.” (M.)*

*“Do mesmo jeito que temos professores maravilhosos, temos professores*

*cavernosos. Eu tenho um estudante com deficiências múltiplas, de novo na barreira de comunicação, ele não devolve, então ele não sabe nada “o que ele vem fazer aqui?” “por que ele está aqui?” os professores me questionam [...] é cada mosntruosidade que as pessoas falam, porque não conhecem o contexto, e aí voltamos lá no estudo de caso, que era para ser feito coletivo e não é feito, e o professor desconhece todas as potencialidades e só vai apontar o que ele não sabe”. (P.)*

*Eu vejo, por exemplo, na área da saúde a facilidade que eles têm para dizer assim para o paciente “nós vamos discutir seu caso e na próxima consulta a gente dá encaminhamento”, ou seja, eu não vou tomar uma decisão individual... na educação a gente está distante de fazer isso, parece que quando eu exponho que “quais as possibilidades que podemos pensar para uma intervenção” parece que estou mostrando fragilidade para o grupo de docente.” (M.)*

O laudo não deve determinar o que o estudante deverá aprender ou não. Com base na perspectiva histórico-cultural, será necessário ir além da dimensão biológica, compreendendo o estudante em seu contexto como um ser social.

Não há como pensar a deficiência intelectual e suas implicações meramente no plano biológico, é preciso considerar o plano social – o ambiente concreto e material de vida -, no qual se podem criar possibilidades de enfrentamento das marcas biológicas, que é, justamente, onde devemos centrar a atenção (Oliveira, 2018, p. 23).

A deficiência intelectual não pode ser entendida isoladamente como uma questão biológica. É necessário olhar para o contexto social e criar condições que reduzam as limitações impostas pela biologia, permitindo que as pessoas desenvolvam suas habilidades e participem plenamente da sociedade. O ambiente tem um papel transformador no enfrentamento das barreiras relacionadas à deficiência.

O olhar do professor deverá ir além das necessidades dos estudantes, abrangendo a compreensão do contexto em que estão inseridos. Assim, é fundamental conhecer sua situação familiar, seus gostos e preferências, bem como sua trajetória dentro e fora da escola. Embora seja importante que o professor tenha conhecimento sobre as deficiências, é ainda mais que ele compreenda o

desenvolvimento do aluno e acredite que todos têm o potencial para aprender.

### **c) Temática: Registros Pedagógicos no AEE**

Este encontro teve duração de duas horas, sendo que dois professores se ausentaram por motivos pessoais. Neste encontro, a discussão pautou-se na importância do Registro Pedagógicos no AEE em que os professores compartilharam suas práticas.

Consideramos que é essencial refletir sobre a forma como são realizados os registros, pois eles revelam o percurso do trabalho e o desenvolvimento dos estudantes. A avaliação pedagógica no AEE deve ser acompanhada por registros contendo as observações dos professores, que auxiliam a compreender melhor quem é o estudante, evidenciando, sobretudo, o que ele sabe e como aprende.

Para tanto, as observações e registros dos dados devem levar em conta a competência do aluno (o que sabe e pode fazer) com e sem ajuda. Esse critério é muito significativo, particularmente para alunos com necessidades educacionais especiais, pois precisa ser conhecida, na zona de desenvolvimento proximal, o que já adquiriu e o que potencialmente pode desenvolver (Brasil, 2006, p. 48).

A avaliação pedagógica se efetiva por meio da sistematização de registros que revelam a trajetória do estudante, indicam caminhos e o acompanham seu percurso escolar.

*“O registro ocorre a partir da observação. Na maioria das vezes é a observação daquele objetivo que você quer. Eu comecei a filtrar isso um pouco mais, você sabe que eu sou nova na Sala de Recursos, esse é meu segundo ano, eu ainda estou aprendendo muita coisa e esse ano eu pensei muito em amarrar essas questões, o que eu preciso trabalhar com esse estudante e pensando nessas três questões que a gente possibilita na Sala de Recursos, a questão da socialização, o motor e o cognitivo. (...)E eu registro muitas vezes com fotografia, é fotografando mesmo e pensando nesse desenvolvimento global da criança.” (A.)*

*“Eu faço o registro assim, eu vou desenvolvendo a atividade e quando está faltando uns 15 minutos para acabar o atendimento, eu falo para ele pegar alguma coisa, um brinquedo ou um livro, e fica um momento livre e naqueles 15 minutos eu vou fazendo alguns registros. Como o meu grupo*

*está bem pequeno, fica muita mais prático, ontem mesmo eu estava só com o K. e deu uma folha inteira de registro. Eu fui escrevendo como foi desenvolvido, como ele participou, as reações, as dificuldades.” (A.P)*

O olhar atento e cuidadoso do professor, para as potencialidades e necessidades de cada estudantes, é essencial visto que é necessário ir além dos impedimentos e enxergar as possibilidades que existem para o desenvolvimento do estudante. Como podemos destacar na fala do professor L., o docente adota uma postura observadora, atento às necessidades de seus alunos.

*“O tempo que a gente está com a criança, a gente está captando tudo que é possível, muitas vezes ela está no seio da família e ninguém presta atenção em nada, então como vai trazer pra gente, a informação que a gente precisa. Tudo tem que ter uma observação e se tem alguém que observa mesmo é o professor.” (L.)*

Em muitos casos, é a observação atenta do professor que sinaliza a necessidade de uma avaliação médica, diante das necessidades que o estudante irá apresentar dentro do contexto escolar em relação ao seu desenvolvimento e suas relações e interações com os outros. O registro qualificado do professor torna-se, assim, um material para avaliação por outros profissionais. Como o atendimento no ambiente médico e terapêutico é, na maioria das vezes, individualizado, a avaliação pedagógica no contexto escolar contribui para uma avaliação clínica mais humana e aprofundada.

O Professor do AEE da SME-SP elabora, ao final de cada semestre, um relatório de seus alunos, que deve indicar o desenvolvimento do estudante e apontar as necessidades para a reformulação do Plano do AEE.

*“Pensando nesse registro que a gente faz ali no final do semestre, que precisamos fazer toda essa amarração de como a criança estava, todo esse processo, pensando na barreira, o que provou para sanar ou eliminar e a devolutiva que a criança te deu, o que ela alcançou o que ela não alcançou, se ela está em aquisição, se ela precisa de mais apoio. Então é pensando mesmo nessa barreira e nos instrumentos que você vai utilizar para ajudar essa criança a passar por isso.” (A.)*

*“...No relatório semestral que entrego para a coordenadora e a coordenadora entrega para os professores. Eu faço esses apontamentos, eu pego tudo isso (registros feitos no caderno) e entrego para o professor e isso vai ajudando ela a pensar, esses apontamento. O meu relatório costuma ser bastante extenso, porque eu vou colocando ali, como ele trabalha com jogos, quais jogos são mais efetivos para ele, eu vou dando todos os recursos para o professor não ficar perdido em como vai trabalhar com esses alunos, que é uma das reclamações do fund. II” (A.P)*

Os registros do AEE devem evidenciar o potencial dos estudantes atendidos e sugerir caminhos para que o professor da sala comum inclua os estudantes com DI, garantido seu acesso ao currículo.

*“E se a criança não sabe ler e escrever, isso cai com toda a possibilidade do que essa criança pode fazer, de dar uma resposta de uma outra forma com áudio, mostrando cartaz, representando com desenho.” (A.)*

*“O que eu sempre observo, é assim, por conta da quantidade, eu acho que a gente vai tendo a observação mais apurada. [...] O que eu faço é pelo menos mensalmente eu vou lá elencando as estratégias que estão dando certo, que não está dando certo [...]. Eu vou fazendo os registros dessas observações, mas quinzenais.” (M.)*

O artigo 35 da Portaria nº 8.764/2016 (São Paulo, 2016b), determina que o número máximo de estudantes atendidos por cada Professor do AEE não deve ultrapassar 20. No entanto, em muitas escolas, devido à alta demanda de estudantes assistidos pela Educação Especial, há professores, como a docente M., que atendem mais alunos do que o estabelecido pela portaria. Isso aumenta a carga burocrática e afeta diretamente a qualidade dos registros, pois os professores terão menos tempo para se dedicar ao estudo, registro e planejamento.

Por isso, é importante que os registros estejam bem sistematizados para avaliar o percurso de cada estudante da melhor forma possível, bem como a ação do professor.

Apesar dos desafios encontrados diante das demandas do AEE, é fundamental priorizar o tempo para registrar o percurso de cada estudante. O registro no AEE é um instrumento de diálogo com os colegas professores, pois por meio dele, pode-se evidenciar o potencial de cada estudante e as estratégias de trabalho adequadas, superando a visão capacitista de que uma pessoa com DI não é capaz de aprender. Somente com registros com informações qualificadas teremos subsídios para verbalizar e demonstrar o potencial de cada estudante.

*“Muitas vezes comparando dois relatórios da a impressão que a criança está do mesmo jeito e você mostra também o que foi trabalhado, porque não existi “Não ter avanço nenhum”, algum avanço nesse processo tem que ter” (A.)*

*“Os meus relatórios me ajudam bastante, eu fui construindo ao longo dos anos, porque de alguma forma ele está estruturado para fazer o percurso que as crianças chegaram nisso. E é um pouco também da minha trajetória, porque quando eu preenchia aqueles relatórios de escola especial que é: faz com ajuda, sem ajuda... eu achei todos os instrumentos do RAADI, ele tinha: não realiza, realiza com ajuda ou realiza [...] e fico pensando quantos registros a gente teve e em um processo de aproximação com a rede, mas nenhum de fato se concretizou. Porque se você pensar assim no estudo de caso, a estrutura do nosso estudo de caso, não nos mostra quem é nosso aluno, você o preenche, mas de verdade ele não mostra e fica difícil você colocar naquele estudo de caso quais são as barreiras.” (M.)*

A fala da professora M. nos mostra a necessidade de um instrumento de registro que possa auxiliar na compreensão das barreiras e que subsidie a elaboração do Plano do AEE. Esses documentos devem dialogar entre si e responder as reais necessidades dos estudantes.

Os registros no AEE devem estar em função do desenvolvimento dos estudantes, revelando sua integralidade e o percurso trilhado por ele e por seu professor. A qualificação desses registros potencializa as intervenções propostas no AEE e subsidia a elaboração de um Plano de Atendimento alinhado às necessidades de cada estudante.



## 5 RECURSO EDUCACIONAL

O Recurso Educacional apresentado a seguir é resultado das análises dos dados coletados e visa atender às principais demandas dos Professores do AEE, participantes da pesquisa, durante as sessões do GF. Nos encontros, os professores destacaram a necessidade de diretrizes claras para a avaliação no AEE, de modo a possibilitar a identificação das necessidades dos estudantes e de suas condições de aprendizagem, auxiliando assim, a elaboração do planejamento dos atendimentos.

Adotamos a concepção biopsicossocial da DI, visto que esta nos permite compreender os processos mentais, intelectuais e sociais que envolve o desenvolvimento integral do sujeito, o que interfere diretamente no processo de aprendizagem. Nesse sentido, reconhecemos a importância de uma avaliação pedagógica que considere, não apenas o estudante, mas também sua interação com o meio.

O que queremos aqui apontar é que as (re)significações propostas pela AAIDD nos indicam que se faz possível um olhar para a DI que não parta de fatores historicamente responsáveis pela delimitação da DI em níveis de severidade, cujas possibilidades de desenvolvimento passaram a ser antecipadamente indicadas pelos diagnósticos clínicos. Nesse sentido, entendemos que, ao deslocarmos a ênfase do diagnóstico do QI para os sistemas de apoio, passamos a perceber um sujeito com DI produzido nas práticas sociais, cujas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não são exclusivamente determinadas pelos seus aspectos biológicos, mas, sim, e principalmente, pelas interações que ele estabelece ao longo de seu desenvolvimento (Alles *et al.*, 2019, p. 380).

Propomos a elaboração de um *e-book*, contendo roteiros para a Avaliação Pedagógica, destinado a estudantes com DI no AEE. Este material poderá ser utilizado por professores do AEE, empregando-o como recurso formativo e de acompanhamento das ações avaliativas.

O objetivo do *e-book* é promover a qualificação das práticas dos professores, ao disponibilizar recursos reflexivos e práticos para o processo de avaliação, enfatizando as potencialidades dos estudantes PAEE, e servindo como subsídio para a prática educativa.

A avaliação das condições de aprendizagem é essencial para garantir que

todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Tal avaliação permite identificar barreiras que possam prejudicar o desempenho acadêmico, como problemas estruturais, falta de recursos ou questões socioemocionais. Além disso, ao compreender as condições de aprendizagem, educadores e gestores podem implementar estratégias mais eficazes para o processo de inclusão.

Identificar e conhecer as barreiras arquitetônicas, atitudinais e curriculares que possam impedir ou impossibilitar o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação são fundamentais para a implementação de um modelo educacional efetivamente inclusivo (Poker *et al.*, 2013, p. 11).

No Recurso Educacional são abordadas a definição do AEE e seus principais objetivos avaliativos.

Nosso foco centra-se nas condições de aprendizagem dos estudantes, identificando suas habilidades e motivações para aprender, além de reconhecer as barreiras existente no ambiente que podem dificultar o processo de inclusão, ou seja, oferecer diretrizes que auxiliem nos momentos de avaliação, indicando as possibilidades práticas.

Os processos mentais apresentados no material encontram-se descritos a seguir:

**a) Memória de trabalho:** avaliar a memória de trabalho é fundamental para entender como uma pessoa processa e utiliza informações em tempo real. Essa capacidade é essencial para tarefas cognitivas complexas, como a resolução de problemas, tomada de decisões e aprendizagem. Ao avaliar essa capacidade, é possível identificar necessidades que possam impactar o desempenho acadêmico, permitindo o planejamento de estratégias de intervenção e suporte adequados. Além disso, compreender o funcionamento da memória de trabalho pode contribuir para o desenvolvimento de métodos educacionais mais eficazes e personalizados, potencializando o aproveitamento cognitivo de cada indivíduo.

Ao proceder à avaliação do estudante, é necessário considerar ainda a memória auditiva, visual, verbal e numérica.

Embora a utilização de testes padronizados para avaliar a memória de trabalho seja uma prática comum, é importante reconhecer que o AEE ocorre dentro do contexto escolar e deve adotar uma perspectiva biopsicossocial da DI. Assim, a avaliação deve ser baseada em estratégias que permitam a observação de práticas pedagógicas que possibilitem um olhar atento ao processamento da memória de cada estudante.

Para a avaliação, apresentamos algumas sugestões, como por exemplo os jogos, visto que no GF foi destacado pelos professores como uma das estratégias mais utilizadas durante o processo avaliativo. Esses jogos podem auxiliar na compreensão das diversas dimensões relacionadas a aprendizagem.

**b) Tempo de atenção:** avaliar o tempo de atenção tem por finalidade compreender como o sujeito processa informações (campo cognitivo) e mantém o foco em tarefas específicas. Essa capacidade pode variar significativamente entre indivíduos e ser influenciado por diversos fatores, como a idade, interesse no assunto, saúde mental e física e o ambiente em que a pessoa está inserida. Oliveira (2005), apoiada nos estudos de Vygotsky, aponta que a atenção faz parte do conjunto das FPS. Compreender tais aspectos é primordial na escolarização, permitindo planejar atividades que respeitem o ritmo de cada estudante, a organização do tempo e do espaço, evitando possíveis distratores.

A avaliação do tempo de atenção pode ocorrer em diferentes contextos e, no Recurso Educacional. Apresentaremos alguns pontos para que o professor possa observar no momento da realização de uma atividade, bem como, os fatores externos que podem ajudar ou prejudicar o tempo de atenção.

**c) Aptidão Comunicativa:** existem diversas formas para se comunicar que precisa ser consideradas no momento da avaliação da aptidão comunicativa. Avaliar tal capacidade é fundamental para compreender a eficácia com que uma pessoa transmite e recebe as informações. Essa avaliação envolve a análise de várias competências, como a clareza na expressão oral e escrita, a capacidade de escuta ativa, a empatia, ao entender perspectivas alheias, além de observar também outras formas de comunicação, como movimentos corporais e expressões faciais,

ou seja, formas de estabelecer interação com o outro.

Estratégias como observação direta e entrevistas podem ser utilizadas para essa avaliação. Além disso, situações reais de comunicação, como apresentações ou discussões em grupo, também são formas eficazes para identificar pontos fortes e áreas que necessitam de melhoria. A avaliação da aptidão comunicativa requer um olhar cuidadoso do professor, pois “[...] a linguagem não está vinculada obrigatoriamente ao aparato fônico; pode mostrar-se mediada por outro sistema de signos, da mesma forma que a escrita pode ser transferida da via direta visual para a via indireta tátil” (Vygotsky, 1997, p. 250).

Existem estudantes que possuem Necessidades Complexas de Comunicação (NCC)<sup>7</sup>, que exigirá do professor o cuidado e o preparo para utilizar recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), uma especificidade do AEE que necessita de formação para que haja um atendimento qualificado dos estudantes que necessitarem desse recurso.

Considerando a CAA enquanto sistema de comunicação, a avaliação para a inserção ou não da mesma nos diferentes ambientes sociais em que cada sujeito está, deve crer que as diferentes habilidades importantes ao desenvolvimento integral de forma que se possa indicar o recurso mais adequado e acessível à família, seja de alta ou baixa tecnologia (Sousa, 2022, p. 58).

Considerar as diversas formas de comunicação em diferentes contextos exige do professor uma observação atenta de seus estudantes. É igualmente importante refletir sobre a comunicação digital, que revolucionou a maneira como as pessoas interagem, possibilitando mensagens instantâneas, videoconferências e o compartilhamento de informações em escala global. Assim, o uso de recursos digitais pode permitir a ampliação da avaliação das aptidões comunicativas. Isso possibilitará planejar práticas mais adequadas ao contexto e ao estudante, além de eliminar barreiras comunicativas que impedem a expressão das vontades e sentimentos do estudante.

---

<sup>7</sup> Beukelman *et al.* (1998, *apud* Souza, 2022, p. 50, tradução nossa) definem pessoas com necessidades complexas de comunicação (NCC) enquanto “[...] incapazes de atender às suas necessidades diárias de comunicação de forma eficaz por meio da fala e contam com a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)”.

**d) Socialização:** a socialização se constitui em processo fundamental para o desenvolvimento humano, visto que envolve a internalização de normas, valores, comportamentos e habilidades necessárias à participação na sociedade. Desde a infância já se iniciam as interações das crianças com seus pais, familiares, amigos de maneira informal, assim como em instituições sociais de maneira formal, como a escola, por exemplo. Tais instituições desempenham um papel importante na formação integral do sujeito, no que se refere aos aspectos da personalidade, caráter e identidade. A socialização permite que as pessoas aprendam a se comunicar, a respeitar as normas sociais e a colaborar em grupo. Ademais, a socialização contínua, ao longo da vida, auxilia na adaptação à novas situações e mudanças sociais, promovendo o desenvolvimento pessoal. Portanto, avaliar a socialização implica em reconhecer sua relevância no desenvolvimento de indivíduos e sociedades mais justas e solidárias.

Para Vygotsky (1996), o primeiro momento de socialização da criança é a família e, depois, a escola, o espaço pedagógico. Por isso, considerar as vivências familiares no momento de avaliar é primordial, buscando investigar por meio do Estudo de Caso, quais são as interações sociais que o estudante tem externo à escola.

Além disso, avaliar esse aspecto será necessário ainda, considerar os fatores emocionais e afetivos, pois ao “avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento e medos; interação grupal, cooperação e afetividade” (Poker *et al.*, 2013, p. 51).

**e) Motivação:** avaliar a motivação também é essencial para o processo de aprendizagem no contexto escolar. Vygotsky (1994, p.127) afirma que “O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções”..

Desta forma, a motivação pode ser compreendida como uma força interna que impulsiona a pessoa a agir em direção aos seus objetivos. Para avaliar a motivação para aprender de um estudante, deve-se observar tanto os fatores intrínsecos quanto os extrínsecos, considerando ainda, as características do

contexto escolar. Entende-se por fatores intrínsecos os interesses pessoais, valores e satisfação interna, enquanto os fatores extrínsecos abrangem as recompensas externas e reconhecimento.

A avaliação da motivação requer dos professores uma escuta atenta, considerando durante o processo avaliativo as opiniões, interesses e preferências dos estudantes com DI, permitindo que ele tenha voz e visibilidade.

Compreender os fatores que motivam a aprendizagem do estudante permitirá ao professor o planejamento de estratégias mais eficazes para aumentar o engajamento e melhorar o desempenho do estudante, eliminando inclusive barreiras de aprendizagem.

**f) Leitura e escrita:** a avaliação das habilidades de leitura e escrita no AEE são fundamentais para o desenvolvimento integral, pois, não apenas permitem a comunicação eficaz, mas também são essenciais para a aquisição do conhecimento e a compreensão do mundo ao nosso redor.

Vale ressaltar que, apesar do equívoco recorrente nos encaminhamentos para o AEE, o fato da criança não estar alfabetizada, não a caracteriza como público para o serviço da Educação Especial. No AEE são trabalhados o desenvolvimento de atividade, utilizando-se os recursos necessários para colaborar no processo de alfabetização.

Avaliar esta capacidade no AEE possibilita a identificação das necessidades específicas de cada estudante com DI.

As avaliações podem incluir observações diretas, entrevistas com os estudantes e análise de produções escritas e leituras, mas será necessário que se tenha um diálogo entre professor da sala comum e professor do AEE.

[...]a avaliação da linguagem analisará as potencialidades e as dificuldades apresentadas pelo aluno, quanto à compreensão da língua oral, à expressão oral, à leitura, à escrita e ao uso de outros sistemas linguísticos (libras, comunicação alternativa, braile etc.) e de diferentes formas de representação simbólica (Poker *et al.*, 2013, p. 24).

A utilização de recursos digitais pode favorecer a avaliação pedagógica e a intervenção nos aspectos relacionados às habilidades de leitura e escrita. Aplicativos de leitura digital, como *e-books* e plataformas interativas oferecem uma

vasta gama de material acessível e adaptável às necessidades individuais dos leitores. Ferramentas de processamento de texto, com corretores ortográficos e gramaticais ajudam a aprimorar a escrita, enquanto *softwares* de reconhecimento de voz e digitação também favorecem a inclusão de pessoas com dificuldades motoras ou dislexia.

Esses recursos digitais não só democratizam o acesso à educação, mas também tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficiente. Segundo Jannuzzi (1998, p. 29-30), “[...] a utilização dos recursos da informática na área da Educação Especial representa um importante papel no sentido de facilitar a produção dos conhecimentos culturalmente construídos e que se encontram fora do alcance dessas pessoas”.

A partir da avaliação, será possível elaborar um plano de intervenção personalizado, que visa promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita de forma inclusiva e eficaz, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada estudante.

**g) Raciocínio lógico:** a avaliação do raciocínio lógico é uma prática que visa identificar as necessidades e potencialidades dos estudantes assistidos por esse serviço.

[...] é avaliado o raciocínio lógico do aluno, levando-se em conta: a compreensão de relações de igualdade e diferença, o reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; a compreensão de enunciados; a resolução de problemas cotidianos; a resolução de situações-problema, a compreensão do mundo que o cerca, a compreensão de ordens e de enunciados, a causalidade, a sequência lógica etc. (Poker *et al.*, 2013, p. 24).

Durante a avaliação podem ser utilizados diversos recursos e atividades que estimulam o pensamento lógico, como jogos, quebra-cabeças, desafios matemáticos, charadas e exercícios de lógica. Proporcionar atividades lúdicas e práticas visando o desenvolvimento do raciocínio lógico, possibilita a construção de conceitos matemáticos fundamentais para a funcionalidade dos alunos com DI (Coelho; Sodré, 2019, p. 13).

O objetivo   avaliar para elaborar estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento cognitivo e habilidades de resolu o de problemas de forma

adaptada às características de cada estudante e de acordo com o contexto em que ele se insere.

Além das orientações sobre o que deve ser avaliado, o Recurso Educacional apresenta ainda a possibilidade de registro, que auxiliará para a compreensão do percurso de cada estudante.

No GF, foi possível observar que uma prática recorrente entre os professores do AEE é o registro ao final dos atendimentos, como forma de documentar o que foi trabalhado e fazer as observações sobre cada estudante. Assim, esperamos contribuir para a melhoria da escrita dos registros, de modo eles revelem o percurso do estudante e sirvam não apenas como memória dos atendimentos, mas também um recurso valioso durante a avaliação.

Para que os registros no AEE se tornem aliados no processo de avaliação, é necessário transformar as anotações das observações feitas durante os atendimentos em memórias significativas, que possam acompanhar o processo de construção do conhecimento.

As observações dos professores durante o atendimento ajudam a revelar não apenas o que o estudante já dominou, o que está em processo de apropriação, ou o que ainda não faz parte do seu repertório naquele momento, mas também se tornou visível como ocorre a aprendizagem. Por isso, é fundamental que os professores realizem uma observação cuidadosa e mantenham uma escuta atenta de seus estudantes.

A observação é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É a partir da hipótese do momento de educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler (Freire, 1989, p. 3),

Os registros no AEE consiste em uma prática em que o professor deve assumir uma postura de pesquisador, visto que se utilizara da observação para analisar quais são as necessidades, as habilidades, além do contexto em que está inserido o estudante e as condições que envolvem a aprendizagem.

## 5.1 Tipo de Recurso/Abordagem de *Design*

O Recurso Educacional é apresentado como um direcionador da avaliação pedagógica específica para o serviço do AEE. As orientações para a avaliação no AEE foram elaboradas com base na abordagem *Design Justice*, sendo que a escolha desse enfoque se deu pelo intenção de, por meio desta pesquisa, dar voz e visibilidade aos profissionais da Educação Especial que, muitas vezes, não são valorizados.

Na sociedade, é possível observar traços de exclusão e marginalização das pessoas com DI, algo que se manifesta também no ambiente escolar. Isso se evidencia tanto pela diminuição do potencial de aprendizagem desses indivíduos quanto pela falta de valorização dos profissionais que se dedicam ao trabalho com esses estudantes. A marginalização dos estudantes com DI fica ainda mais clara quando o professor do AEE não é ouvido, quando ele é o único responsabilizado pela aprendizagem e pela documentação dos estudantes atendidos, e quando não há espaço para diálogo e reflexão sobre suas práticas.

Assim como os estudantes assistidos pela Educação Especial ainda se encontram segregados nos espaços escolares, a diversidade ainda não é plenamente valorizada e respeitada. Mantoan (2006) afirma que as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana, estão sendo cada vez mais desveladas e destacadas, sendo uma condição imprescindível para entender como apreendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. Trabalhar na diversidade é desafiador, requer muito estudo, além de estar aberto ao novo, ao diálogo e a colaboração.

Apesar de vivermos no paradigma da Educação Inclusiva, os estudantes com deficiência ainda têm seu potencial, muitas vezes, desconsiderado. Ao longo dos séculos, o que tem prevalecido é a marginalização, desqualificação e a opressão de muitos por uma minoria, dificultando ou impedindo a plena realização desses indivíduos no exercício do “ser mais”, em um contínuo processo de humanização (Freire, 1987). Para avançarmos em direção a uma escola verdadeiramente inclusiva, os professores da Educação Especial, muitas vezes, se tornam as vozes dos estudantes com deficiência, sendo constantemente obrigados a defender seus direitos de aprendizagem. Por isso, nossa proposta de Recurso

Educacional busca dar voz a esses profissionais e servir como um instrumento que qualifica sua prática. Acreditamos que somente por meio de uma educação de qualidade será possível superar a marginalização dos oprimidos.

A abordagem *Design Justice* tem como objetivo “repensar os processos de *design* para que centralizem as pessoas que muitas vezes são marginalizadas pelo *design*” (Costanza-Chock, 2020, p.19). Nesse sentido, esta pesquisa busca colocar no centro os professores que atuam na Educação Especial, compreendendo suas necessidades e buscando caminhos para fortalecer sua prática, a fim de superar as barreiras que ainda marginalizam os estudantes com DI.

Com esse propósito, procuramos conhecer e refletir sobre as realidades vivenciadas pelos professores do AEE, compreendendo tanto as dificuldades quanto os pontos fortes das práticas realizadas nas SRM. Tais reflexões se deu por meio de uma escuta atenta, alinhando as concepções de avaliação pedagógica apreentadas no GF e as principais estratégias avaliativas e de registro. Assim, o Recurso Educacional foi elaborado considerando as práticas já realizadas pelos profissionais participantes desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa que foi compreender como ocorre o processo de avaliação pedagógica nas SRM do município de São Paulo; conhecer as práticas avaliativas dos Professores do AEE; analisar as estratégias e registros utilizados para avaliação pedagógica e elaborar diretrizes de práticas avaliativas para o AEE, pudemos observar que, apesar da publicação de diversos estudos sobre a avaliação pedagógica no AEE, ainda não há clareza por parte dos professores sobre quais aspectos precisam ser avaliados e como fazê-la, especialmente no contexto do atendimento colaborativo, visto que existe uma carência de orientações quanto ao tipo de atendimento e as possibilidades de atuação dos professores.

Os registros dos grupos focais estabelecem relações estreitas entre a importância da avaliação pedagógica no AEE e a necessidade de orientações que direcionem a atuação do professor frente aos desafios postos a sua atuação junto aos estudantes com DI e a interlocução com o ensino regular.

Foi possível perceber que há maior clareza em relação à avaliação no AEE no contraturno, em que os professores conseguem planejar situações por meio de jogos e atividades, observando as necessidades e habilidades dos estudantes. No entanto, falta a avaliação do contexto, o que só é possível com a análise do Estudo de Caso e a troca de informações dos professores regentes de turma.

A avaliação no AEE Itinerante ocorre por meio da observação no ato da visita e diálogo com os professores e gestores. No momento da realização da itinerância é importante que o professor do AEE observe e tenha uma escuta cuidadosa para compreender o contexto, as necessidades da equipe escolar em relação às questões da Educação Especial, assim como, as necessidades e potencialidades dos estudantes, para que seja possível realizar as orientações pedagógicas necessárias. Avaliar no AEE é uma tarefa que exige bastante preparo e planejamento, visto que contribuirá para a aprendizagem e a inclusão dos estudantes assistidos pela Educação Especial.

Com esta pesquisa podemos aprofundar sobre as questões relacionadas ao AEE e compreender melhor sobre a complexidade do ato de avaliar estudantes

com DI. Apesar de complexa, nas discussões do GF, dialogamos sobre caminhos possíveis para uma avaliação pedagógica que considere o estudante como protagonista de sua aprendizagem.

A importância do professor do AEE ficou evidenciada ao longo dos estudos e dos diálogos do GF. Sua atuação é fundamental na garantia que a inclusão dos estudantes PAEE aconteça de forma equitativa e eles tenham seus direitos de aprendizagem respeitados.

Posto isso, esta pesquisa contribui para dar um direcionamento às práticas avaliativas que possam auxiliar os professores no planejamento das ações no AEE, visando a eliminação de barreiras, além de compreender as condições de aprendizagem de cada estudante. Compreender as condições de aprendizagem dos estudantes com DI é essencial para promover um processo educativo inclusivo, equitativo e eficaz. Essa compreensão permite identificar não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também as potencialidades de cada estudante, orientando a adoção de estratégias pedagógicas personalizadas que favoreçam o desenvolvimento integral e a participação ativa na vida escolar.

Embora esta pesquisa não tinha como objetivo a participação de gestores, nossos achados convergem para uma relevante atuação dos coordenadores pedagógicos, assim como, outros profissionais que atuam na formação e acompanhamento do trabalho pedagógico no AEE. A parceria com os professores da Educação Especial, problematizando os registros, visando qualificar a escrita do professor em função de uma prática pedagógica efetiva, foi bastante produtiva. Fica assim evidenciado a necessidade de estudos que contribuam para pensar na atuação dos gestores considerando a necessidade dos critérios e definição do AEE estejam documentos no PPP da escola, além de buscar caminhos para auxiliar os gestores a construir uma rotina com a equipe pedagógica onde todos compreendam seu papel na elaboração dos documentos do AEE, como o estudo de caso, que deve ser um documento coletivo e não apenas restrito aos professores do AEE.

Consideramos importante que o coordenador pedagógico, bem como os setores das divisões pedagógicas de cada município, como o CEFAI, por exemplo, invistam na formação dos profissionais da Educação Especial por meio de

formação continuada e/ou em serviço. Isso permitirá que esses profissionais acompanhem e apoiem a atuação dos professores do AEE. Muitas vezes, os professores se sentem desorientados, cabendo a estes profissionais atuarem em colaboração, problematizando as práticas avaliativas, por meio da análise dos registros, como o Estudo de Caso e o Plano do AEE. Além disso, é fundamental o diálogo sobre as possibilidades, oferecendo suporte aos professores para que possam trilhar caminhos em direção às práticas inclusivas que valorizem as diferentes maneiras de aprender e ensinar.

Por fim, concluímos que a avaliação pedagógica é o alicerce da aprendizagem de todos os estudantes. Para aqueles com DI, essa avaliação pedagógica desempenha um papel crucial ao revelar a forma como o estudante aprende e ao indicar caminhos que garantirão seu direito à aprendizagem. É fundamental conhecer cada condição de aprendizagem, considerar as barreiras externas que obstruem ou impedem o acesso ao currículo e qualificar os registros avaliativos para garantir que os estudantes assistidos pela Educação Especial sejam compreendidos para além do laudo. É primordial considerar que, se forem dados as oportunidades, todos podem aprender.

**REFERÊNCIAS:**

AINSCOW, M. **Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas**. 2000. Disponível em: <http://www.ripei.org/files/COMPRIENDIENDO%20DESARROLLO%20DE%20ESC%20INCLUSIVAS.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

ALLES, E. P.; CASTRO, S. F.; MENEZES, E. C. P.; DICKEL, C. A. G. (Re)significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 25, n.3, p.373-388, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARAGÃO, S. R. de; MAIA FILHO, O. N. O modelo Biomédico x o Modelo Biopsicossocial na explicação da depressão. **Revista cognitions: suae quisque fortuna faber est.**, Teresopolis, v. 1, n. 1, 2019.

BATISTA, C.A.M.; MANTOAN, M.T.E. Educação inclusiva : atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] . Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 7 set. 2024

BRASIL. Secretária de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009** - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009a

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2015.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192) . Acesso em: 14 abr. 2017. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Governo Federal, 2015.

BRUNO, M. M. G. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. Brasília: SEESP, MEC. 2006.

BRIDI, F. R., PAVÃO, S.M. de O. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Enfoques e Práticas Pedagógicas; FREITAS, C. do N.; SIMON, K.W. Os processos avaliativos no atendimento educacional especializado: uma reflexão no âmbito da educação infantil. In: SILUK, A.C.P.; PAVÃO, S.M. de O. (Orgs). **Avaliação: Reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado.** Santa Maria: Editora Experimental/PRE, 2015, p. 24 – 30; p. 75-85.

BRIDI, F. R. de. **Processos de identificação e diagnósticos:** os estudantes com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E G. **História da Educação Especial:** Em Busca de um Espaço na História da Educação Brasileira. Bauru: UNESP, 2006.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E.M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O.M.R. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CÁS, D. da. **Manual teórico-prático para elaboração metodológica de trabalhos.** São Paulo: Factash Editora, 2008.

CATERALL, M.; MACLARAN, P. Focus group data and qualitative analysis programs: coding the moving picture as well as the snapshots. **Sociological Research Online**, v. 2, n.1,1997.

COELHO, C. L. M.; SODRÉ, C. Z. Raciocínio lógico, avaliação interativa e ludicidade no contexto da inclusão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 470-484, abr./jun., 2019.

COSTA, Otávio Barduzzi Rodrigues da. Sobre as causas evolutivas da cognição humana. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91754>. Acesso em: 12 mar. 2024.

COSTANZA-CHOCK, S. **Design justice: community-led practices to build the worlds we need**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2020.

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Metodologia do Serviço do Atendimento Educacional Especializado em uma Perspectiva na Escola Regular. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp.2, p. 840-855, dez., 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11916

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.(2004).

FONSECA, K. A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 180 f. 2021. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2021.

FREIRE, M. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre: SME, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-123, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GUINÉ, Climent. A avaliação psicopedagógica. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesus, et al. Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre. RS: Artmed, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JANNUZZI, G. S. M. Diversidade Humana: disseminação e apropriação do saber. **Anais...** III Congresso Ibero-americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu, v. 1, 1998.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. London: BMJ Books, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**.

São Paulo: Atlas, 2017.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde Gomes et al. Deficiência mental. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev.** [online], n. 41, p. 80-93, 2011.

MENDES, E. G.; CIA, F., D’AFFONSECA, S. M. (Org.s). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**, v. 2 Marília, SP: ABPEE, 2015.

MENDES, E. G.; MATURANA, A. P. P. M. O apoio à escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual: Salas de Recursos Multifuncionais e/ou instituições especializadas? **Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 2, 2016.

MINEIRO, M. A.; ALVES DA SILVA, M.; GRACIA FERREIRA, L. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 201-218, 2022.

NOGUEIRA, A. A. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche**: uma abordagem histórico-cultural. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, 2016.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002, 325 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 2005

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com

necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Ed. Pulso, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão aluno na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina universitária, 2013, p. 41-60.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F.O.D; SILVA, L.H. Avaliação pedagógica : foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018a.

OLIVEIRA, A. A. S. de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, out./dez. 2018b, p. 981-994.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Resolução 61/106 da Assembleia Geral das Nações Unidas**, 13 de dezembro de 2006.

PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-83.

PANTOJA, Rosilene Moreira. Atuação psicopedagógica junto a crianças com deficiência intelectual: o Atendimento Educativo Especializado (AEE) como possibilitador da inclusão. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. **Documentário subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, p.11-19, 2005.

PAVÃO, A.C.O; PAVÃO. S.M.O. **Intervenções pedagógicas no AEE**: Potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão - Santa Maria, RS: FACOSUFMS, 2023.

PIETRO, R. G.; OLIVEIRA, A. A. S. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2020, v. 26, n.2, p.343-360, 2020.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S.O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.) **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p.61-82.

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitária, 2013.

ROSA, M. R. da. **Trajetórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano**. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

REIS, J. G., Araújo, S. M., & Glat, R. (2019). Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. *Revista Educação Especial*, 32, p. 1-16. <https://doi.org/10.5902/1984686X33882>

Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo : SEDPcD, 2012. [https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wpcontent/uploads/2020/09/9788564047020\\_por.pdf](https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wpcontent/uploads/2020/09/9788564047020_por.pdf)

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Secretaria do Governo Municipal, 2016b. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portariasecretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. **Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos**. São Paulo: SME/COCEU, 2016a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas**. – São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SEBASTIAN, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p.

193-208, jul./dez.2010.

SOUSA, I. O. **Instrumento de Avaliação: Comunicação Aumentativa e Alternativa para a inclusão na Educação Infantil.** 2022, 168 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

SOUZA, R. R. **A articulação da sala de recursos multifuncionais e salas de aula comum e a percepção dos professores sobre a gestão.** 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2022.

VALENTIM, F. O. D. **Avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado:** construção de um referencial. Marília: Unesp, 2008.

VALENTIM, F. O. D. **Atendimento educacional especializado e deficiência intelectual:** avaliação pedagógica em foco. Marília: Unesp, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas:** fundamentos de psicología. Tomos I, III, IV e V. Madrid: Visor S.D., 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

# APÊNDICE

**Apêndice 1** - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP – Presidente Prudente

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: referencial de avaliação para estudantes com Deficiência Intelectual.

**Pesquisador:** THAYS DE FATIMA BOTELHO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 74816723.0.0000.5402

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.548.022

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa intitulado "Atendimento Educacional Especializado: referencial de avaliação para estudantes com Deficiência Intelectual", objetiva "Investigar as concepções dos PAEE e práticas avaliativas das Funções Psicológicas Superiores (FPS) em estudantes com deficiência intelectual". Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizará os seguintes procedimentos de coleta de dados: questionário, grupo focal e observação. Participarão dessa pesquisa 10 profissionais da área da educação.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

"Investigar as concepções dos PAEE e práticas avaliativas das Funções Psicológicas Superiores (FPS) em estudantes com deficiência intelectual".

**Objetivo Secundário:**

"Conhecer as práticas avaliativas no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de São Paulo".

"Analisar os instrumentos utilizados pelos professores do AEE no processo de avaliação do desenvolvimento das FPS dos EPAEE".

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - 5104  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-000  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fc@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.548.022

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Após a análise considera-se que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Em relação aos benefícios espera-se que o estudo "traga informações importantes sobre os processos avaliativos no Atendimento Educacional Especializado".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Considera-se um projeto importante a ser desenvolvido. Os pesquisadores são profissionais da área, o que reforça as ações do Projeto em toda sua extensão e execução.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados em consonância com as questões éticas preconizadas pela Resolução 510/16, na qual o protocolo se enquadra.

**Recomendações:**

Nada a recomendar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a apreciação ética do relator e discussões realizadas pelo colegiado, recomenda-se a APROVAÇÃO do protocolo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2183242.pdf	08/10/2023 18:29:07		Aceito
Cronograma	Cronograma_ThaysBotelho.pdf	08/10/2023 18:28:52	THAYS DE FATIMA BOTELHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_ThaysBotelho.pdf	08/10/2023 18:25:43	THAYS DE FATIMA BOTELHO	Aceito

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.548.022

Investigador	Projeto_ThaysBotelho.pdf	08/10/2023 18:25:43	THAYS DE FATIMA BOTELHO	Aceito
Outros	termoderesponsabilidadedadosearquivo s_thaysbotelho.pdf	03/10/2023 15:21:31	THAYS DE FATIMA BOTELHO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_Thays.pdf	03/10/2023 15:09:41	THAYS DE FATIMA BOTELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ThaysBotelho.pdf	22/08/2023 15:20:44	THAYS DE FATIMA BOTELHO	Aceito
Outros	Elxos_grupofoal.pdf	22/08/2023 15:17:28	THAYS DE FATIMA BOTELHO	Aceito
Outros	termocompromisso_thays.pdf	22/08/2023 15:07:38	THAYS DE FATIMA BOTELHO	Aceito
Outros	Questionario.pdf	24/07/2023 14:39:48	THAYS DE FATIMA BOTELHO	Aceito
Outros	Parecer_ThaysBotelho.pdf	24/07/2023 14:14:48	THAYS DE FATIMA BOTELHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

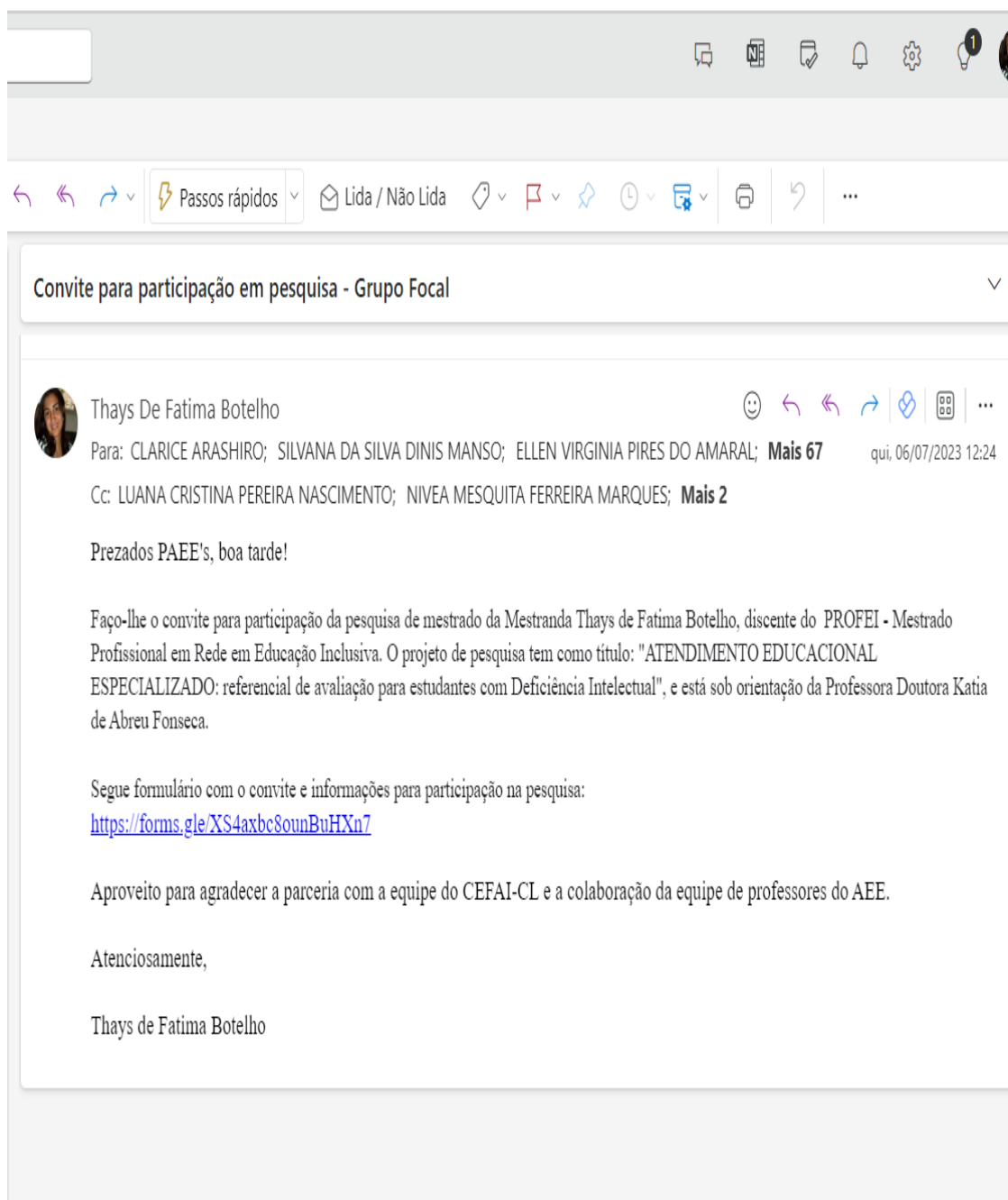
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 01 de Dezembro de 2023

Assinado por:  
Edna Maria do Carmo  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04  
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: csp.fcj@unesp.br

**Anexo 2 - Mensagem convite para participação na pesquisa**

The image shows a screenshot of an email interface. At the top, there is a toolbar with icons for reply, forward, print, and other actions. Below the toolbar, the email subject is "Convite para participação em pesquisa - Grupo Focal". The sender is Thays De Fatima Botelho, with a profile picture and a status indicator "Mais 67". The recipient list includes CLARICE ARASHIRO, SILVANA DA SILVA DINIS MANSO, ELLEN VIRGINIA PIRES DO AMARAL, LUANA CRISTINA PEREIRA NASCIMENTO, and NIVEA MESQUITA FERREIRA MARQUES. The email content is in Portuguese and includes a greeting, a description of the research project, a link to a form, and a closing signature.

Convite para participação em pesquisa - Grupo Focal

Thays De Fatima Botelho  
Para: CLARICE ARASHIRO; SILVANA DA SILVA DINIS MANSO; ELLEN VIRGINIA PIRES DO AMARAL; **Mais 67** qui, 06/07/2023 12:24  
Cc: LUANA CRISTINA PEREIRA NASCIMENTO; NIVEA MESQUITA FERREIRA MARQUES; **Mais 2**

Prezados PAEE's, boa tarde!

Faço-lhe o convite para participação da pesquisa de mestrado da Mestranda Thays de Fatima Botelho, discente do PROFEI - Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva. O projeto de pesquisa tem como título: "ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: referencial de avaliação para estudantes com Deficiência Intelectual", e está sob orientação da Professora Doutora Katia de Abreu Fonseca.

Segue formulário com o convite e informações para participação na pesquisa:  
<https://forms.gle/XS4axbc8ounBuHXn7>

Aproveito para agradecer a parceria com a equipe do CEFAl-CL e a colaboração da equipe de professores do AEE.

Atenciosamente,  
Thays de Fatima Botelho

**Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: referencial de avaliação para estudantes com Deficiência Intelectual”

Nome do (a) Pesquisador (a): Thays de Fatima Botelho

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra Katia de Abreu Fonseca

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as concepções dos PAEE e práticas avaliativas das Funções Psicológicas Superiores (FPS) em estudantes com deficiência intelectual nas Salas de Recursos Multifuncionais.

2. Participantes da pesquisa: Professores do Atendimento Educacional Especializado.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) faça a análise dos registros avaliativos.

4. Sobre as entrevistas: Estratégia de coleta de dados será por meio de grupo focal e relato de experiência.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os participantes de forma voluntária participarão do grupo focal que ocorrerá mensalmente e disponibilizará seus registros para análise e discussão. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão

mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os processos avaliativos no Atendimento Educacional Especializado de forma que o conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa possa qualificar as práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo a atuação do PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado), onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Katia de Abreu Fonseca  
Orientadora da Pesquisa

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Thays de Fatima Botelho – (11) 94539-9726

Orientador: Profa. Dra Katia de Abreu Fonseca

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

## Anexo 4 – Formulário Google

24/07/2023, 14:38 Convite para participação em pesquisa - Grupo Focal

## Convite para participação em pesquisa - Grupo Focal

Prezado/a Professor/a

Faço-lhe o convite para participação da pesquisa de mestrado da Mestranda Thays de Fatima Botelho, discente do PROFEI - Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva. O projeto de pesquisa tem como título: "ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: referencial de avaliação para estudantes com Deficiência Intelectual", e está sob orientação da Professora Doutora Katia de Abreu Fonseca.

A pesquisa tem como objetivo:

- Investigar as concepções dos PAEE e práticas avaliativas das Funções Psicológicas Superiores (FPS) em estudantes com deficiência intelectual nas Salas de Recursos Multifuncionais.

A estratégia para coleta de dados será por meio de grupo focal. Os encontros serão presenciais.

Nos comprometemos em manter sigilo das informações coletadas durante o grupo focal, sendo estas utilizadas estritamente para a realização da pesquisa. Após finalização da pesquisa, nos comprometemos em divulgar os resultados ao participantes.

Desta forma, você professor/a do AEE em Sala de Recurso Multifuncional, é nosso/a convidado para participar de tal pesquisa.

Gratas,  
Thays de Fatima Botelho - Mestranda Profei  
Katia de Abreu Fonseca - Professora Orientadora

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

\_\_\_\_\_

---

24/07/2023, 14:38 Convite para participação em pesquisa - Grupo Focal

2. Nome Completo \*

\_\_\_\_\_

3. Unidade de Exercício \*

\_\_\_\_\_

4. Cargo \*

Marcar apenas uma oval.

PEI

Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I

Professor de Ensino Fundamental II e Médio

5. E-mail \*

\_\_\_\_\_

6. Telefone de contato \*

\_\_\_\_\_

7. Tempo na função de PAEE

Marcar apenas uma oval.

Recém designado

1 a 5 anos

5 a 10 anos

Mais de 10 anos

Aspectos referente a avaliação

<https://docs.google.com/forms/d/1u8L450qU3E0u8515waY5e715b6L40fZ26r0Q4k4d4t> 2/5

24/07/2023, 14:38

Comitê para participação em pesquisa - Grupo Focal

8. Para você professor, qual a função da avaliação no AEE? \*

---

---

---

---

---

9. Qual/quais momentos você considera importante fazer a avaliação dos alunos público da educação especial? \*

Marque todas que se aplicam.

- Quando é encaminhado para o AEE
- Durante o AEE (regularidade bimestral/semestral/anual)
- Ao final de decursos (bimestral/semestral/anual)

10. Qual/quais o foco da sua avaliação dos estudantes PEE? \*

Marque todas que se aplicam.

- Desenvolvimento humano
- Desenvolvimento da aprendizagem
- Ambos

11. Você sabe o que é Funções Psicológicas (ementares e superiores)? Explique. \*

---

---

---

---

---

24/07/2023, 14:38

Convite para participação em pesquisa - Grupo Focal

12. Como avalia o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de seus alunos? \*

---

---

---

---

---

13. Como você registra o desenvolvimento do seu aluno? Explique. \*

---

---

---

---

---

14. Qual maior desafio a hora de avaliar? \*

---

---

---

---

---

15. Você utiliza algum instrumento para avaliar seus alunos? Qual/quais? \*

---

---

---

---

---

24/07/2023, 14:38

Convite para participação em pesquisa - Grupo Focal

16. Como podemos qualificar nossos registros avaliativos? \*

---

---

---

---

---

Interesse na participação da pesquisa

17. Tenho interesse em participar do grupo focal, colaborando de forma voluntária \* com a pesquisa de mestrado, me comprometendo a participar dos encontros mensais

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho disponibilidade em participar, mas gostaria de receber os materiais estudados.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

# **ANEXOS**

## Anexo 1 – Estudo de Caso

### ANEXO IV - REFERENCIAL PARA ESTUDO DE CASO

Este documento é um referencial orientador para a realização dos Estudos de Caso para encaminhamento dos educandos e educandas, Público-alvo da educação especial, ao AEE. Deste modo, os educadores poderão utilizá-lo sem o objetivo de preencher pontualmente aos itens ou limitando-se ao contido no referencial.

O Estudo de Caso servirá de instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o educando e a educanda: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros.

A - Informações referentes ao educando ou à educanda: idade, série, escolaridade, deficiência, outros.

B - Informações coletadas sobre o educando ou a educanda, por exemplo:

- \* Potencialidades;
- \* Interações (com colegas, com educadores e demais servidores da U.E.);
- \* Preferências (amigos, objetos, atividades, alimentos, entre outros);
- \* O que não gosta ou demonstra não gostar;
- \* Como expressa suas necessidades, desejos e interesses;
- \* Como é sua comunicação receptiva e expressiva (como compreende as informações e de que maneira se expressa);
- \* Conta com quais apoios (material, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros apoios);
- \* Como os apoios disponíveis atendem às necessidades do educando ou da educanda;
- \* Outras informações.

C - Informações coletadas da/sobre a escola:

- \* Como o educando ou a educanda participa das atividades e interage em todos os tempos e espaços da escola;
- \* Das atividades desenvolvidas com a turma, quais são realizadas com facilidade e quais ainda não são realizadas ou realizadas com dificuldades ou necessidade de apoio;
- \* Quais as necessidades específicas do educando ou da educanda, decorrentes dos impedimentos da deficiência;
- \* Quais as barreiras impostas pelo ambiente escolar;
- \* Tipo de atendimento educacional e/ou clínico que o educando ou a educanda já recebe

e quais os profissionais envolvidos;

\* O que os educadores relatam sobre interesses e expectativas do educando ou da educanda em relação à sua formação escolar;

\* Informações sobre o educando ou a educanda em relação aos aspectos social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros;

\* Avaliação do professor de sala de aula comum sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando ou da educanda;

\* Informações gerais apontadas pelo professor da sala comum com sugestões sobre os apoios e estratégias para que o educando ou a educanda atinja os objetivos educacionais.

\* Expectativas dos educadores em relação ao educando ou à educanda;

\* Principais habilidades e potencialidades relatadas pelos educadores;

\* Motivos gerais que os professores e coordenadores pedagógicos indicam sobre a necessidade do AEE para o educando ou a educanda;

\* Como e quem avaliou/orientou sobre os recursos já utilizados;

\* Envolvimento afetivo, social da turma com o educando ou a educanda.

\* Informações da escola (equipe gestora, docente e de apoio, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento e aprendizagem;

\* Outras informações.

D. Informações coletadas da/sobre a família ou responsáveis:

\* Apontamentos da família ou responsáveis sobre a vida escolar do educando ou da educanda;

\* Como é o envolvimento dos familiares ou responsáveis com a escola (participação em reuniões, eventos, entre outras atividades da Unidade Escolar);

\* O que a família ou responsáveis conhecem sobre os direitos do educando ou da educanda quanto à educação e como se manifestam sobre a garantia de seus direitos;

\* Habilidades, necessidades e dificuldades identificadas pela família ou responsáveis na vida pessoal e escolar do educando ou da educanda;

\* Expectativas da família ou responsáveis em relação ao desenvolvimento e escolarização do educando ou da educanda;

\* Outras informações.

Referência

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

## Anexo 2 – Modelo Estudo de Caso DRE Campo Limpo

CEFAI – CL CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO	
<b>ESTUDO DE CASO</b>	
<b>ALUNO</b> Digite o nome.	<b>NASCIMENTO</b> Insira a data.
<b>ESCOLA DE ORIGEM</b> Digite o nome da unidade.	
<b>ESCOLA SRM</b> Digite o nome da unidade.	
<b>DIAGNÓSTICO</b> Digite o C.I.D.	<b>ANO/TURMA</b> Digite aqui.
<p><b>PARTICIPAM DA ELABORAÇÃO DESTE RELATÓRIO</b></p> <p><input type="checkbox"/> FAMÍLIA Digite o nome e o parentesco.</p> <p><input type="checkbox"/> ASSISTENTE ADMINISTRATIVO Digite o nome.</p> <p><input type="checkbox"/> DIRETOR Digite o nome.</p> <p><input type="checkbox"/> COORDENADOR PEDAGÓGICO Digite o nome.</p> <p><input type="checkbox"/> DOCENTES Digite o nome.</p> <p><input type="checkbox"/> PAEE Digite o nome.</p> <p><input type="checkbox"/> ALUNO Digite o nome.</p> <p><input type="checkbox"/> OUTROS Digite o nome.</p>	
<b>INFORMAÇÕES DO ALUNO</b>	
<p><b>INTERAÇÕES SOCIAIS COM OS COLEGAS, EDUCADORES E DEMAIS SERVIDORES DA UNIDADE ESCOLAR:</b>            PERÍODO DE PANDEMIA - interação virtual: interação foi via whatsapp/telefone, dificuldades (procure detalhar como se dá esta interação nos diferentes espaços da unidade).</p> <p><b>SUA PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO NAS FESTAS OU EVENTOS COM A FAMÍLIA E NA COMUNIDADE:</b>            PERÍODO DE PANDEMIA - isolamento social: Clique para escrever (procure registrar aspectos relevantes sobre as interações em ambientes sociais).</p>	
<p><b>PREFERÊNCIAS DO ALUNO</b></p> <p><input type="checkbox"/> ASSITIR TV                      <input type="checkbox"/> BRINCAR COM COLEGAS    <input type="checkbox"/> JOGOS ELETRÔNICOS</p> <p><input type="checkbox"/> BRINCAR SOZINHO              <input type="checkbox"/> LER                                      <input type="checkbox"/> ESCREVER</p> <p><input type="checkbox"/> ANDAR DE BICICLETA            <input type="checkbox"/> OBJETOS                                <input type="checkbox"/> MÚSICA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> OUTROS (ESPECIFIQUE): computador/tablete e celular Caso identifique outras preferências, escreva aqui.</p>	

**RELATO:** PERÍODO DE PANDEMIA - Clique para escrever qualquer aspectos que julgar importante sobre estas preferências.

#### ATIVIDADES EXTRA-ESCOLARES

- TEATRO  TRABALHO  
 DANÇA  ESPORTES  
 OUTROS (ESPECIFIQUE): Caso identifique outras atividades, escreva aqui.

**RELATO:** Clique para escrever qualquer aspectos que julgar importante sobre estas práticas.

#### TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ALUNO

- CEI Digite o nome da unidade.  
 EMEI Digite o nome da unidade.  
 ENSINO FUNDAMENTAL Digite o nome da unidade.  
 ESCOLA / INSTITUIÇÃO ESPECIAL Digite o nome da unidade.  
 ESCOLA PRIVADA Digite o nome da unidade.  
 EMEBS Digite o nome da unidade.  
 EJA / CIEJA Digite o nome da unidade.  
 MOVA Digite o nome da unidade.

**RELATO:** Clique para escrever qualquer aspecto que julgar importante sobre a trajetória escolar.

#### AVALIAÇÕES/RELATÓRIOS ANTERIORES

- SIM  NÃO

**RELATO:** Clique para escrever resumidamente sobre a leitura destes registros.

### AÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

#### O ALUNO

HABILIDADES, POTENCIALIDADES E SABERES VERIFICADOS NA SONDAGEM; AVALIAÇÃO; PORTFÓLIO; ENTRE OUTROS.

PERÍODO PANDEMIA: Clique para escrever sobre o aprendizado: o que está consolidado (exemplo: como foi verificado; quais instrumentos foram utilizados; em que área mais demonstra interesse).

#### NA SALA

ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES: CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE SALA DE AULA; ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA SALA NA ESCOLA; ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO INTERNO; DISPOSIÇÃO DAS CARTEIRAS; MOBILIDADE INTERNA NO AMBIENTE; ESPAÇO FÍSICO ADEQUADO PARA ATIVIDADES EM CÍRCULO OU EM GRUPOS; INSTALAÇÃO DE FM; ILUMINAÇÃO; COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA; BARULHO EXTERNO; ENTRE OUTROS.

FACILITADORES: Clique para escrever.

DIFICULTADORES: Clique para escrever.

#### OUTROS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES PARA O ALUNO NOS VÁRIOS ESPAÇOS DO AMBIENTE ESCOLAR: QUADRA; LABORATÓRIO; PÁTIO; REFEITÓRIO; CORREDOR; BANHEIRO; ENTRE OUTROS.

FACILITADORES: AMBIENTE VIRTUAL/INTERAÇÃO REMOTA

DIFICULTADORES: AMBIENTE VIRTUAL/INTERAÇÃO REMOTA

**OS RECURSOS DE ENSINO**

RECURSOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS FACILITADORES PARA APRENDIZAGEM DO ALUNO: TECNOLOGIA ASSISTIVA; COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E SUPLEMENTAR; MATERIAL CONCRETO (DESCREVER); MAPAS; FIGURAS; IMAGENS; COMPUTADOR OU TABLET; MATERIAIS ESPECÍFICOS DO COMPONENTE CURRICULAR; GUIA-INTÉRPRETE; ENTRE OUTROS.

ASPECTOS FACILITADORES: AMBIENTE VIRTUAL/INTERAÇÃO REMOTA

ASPECTOS A SEREM MODIFICADOS: Clique para escrever.

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**

AÇÕES PEDAGÓGICAS ADOTADAS PARA FACILITAR E GARANTIR ACESSO AO CURRÍCULO (PISTAS, SUPORTE VISUAL; ENTRE OUTROS).

	ESCREVA A RESPEITO
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	PERÍODO DE PANDEMIA: GOOGLE CLASSROOM/ WHATSAPP, FACEBOOK, SALA REGULAR: SUPORTE VISUAL, IMAGENS, LINK, APLICATIVO, YOUTUBE, VÍDEO DE ORIENTAÇÃO, TUTORIAL,
ORGANIZAÇÃO DA ROTINA	ORGANIZAÇÃO DE UMA HORA DE ESTUDO DIÁRIO
ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	POSTAGEM SEMANAL, POSTAGEM DE UMA DISCIPLINA POR DIA
TEMPO DE APRENDIZAGEM	FOI ORIENTADO A FAMÍLIA FRACIONAR O TEMPO PARA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE
OUTRAS ESTRATÉGIAS	Clique para escrever.

**PROFISSIONAIS DE APOIO**

AUXILIAR DE VIDA ESCOLAR:  SIM  NÃO

ESTAGIÁRIO  SIM  NÃO

INSTRUTOR  SIM  NÃO

INTÉRPRETE  SIM  NÃO

GUIA INTÉRPRETE  SIM  NÃO

NOME(S): Digite o nome do(s) profissional(is) de apoio.

**ASPECTOS DE SAÚDE**

**LAUDO MÉDICO (DATA DA LAUDO):** Insira a data.

SIM  NÃO

**TIPO DE DEFICIÊNCIA**

- DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA  CEGUEIRA
- BAIXA VISÃO/MISÃO SUBNORMAL  DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
- ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO  TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
- SÍNDROME DE RETT  SÍNDROME DE ASPERGER
- SURDOCEGUEIRA  DEFICIÊNCIA AUDITIVA
- DEFICIÊNCIA FÍSICA CADEIRANTE  DEFICIÊNCIA FÍSICA NÃO CADEIRANTE
- TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA

**RELATO:** Clique e escreva observações e informações a respeito (histórico do nascimento “fatores pré, peri e pós-natal”; uso de sondas, traqueostomia, colostomia, órteses, próteses, controle de destro; por exemplo).

**ATENDIMENTOS CLÍNICOS ATUALMENTE**

- PEDIATRA  NEUROLOGIA  
 PNEUMOLOGIA  PSIQUIATRIA  
 ORTOPEDIA  OTORRINOLARINGOLOGIA  
 ODONTOLOGIA  
 OUTROS (ESPECIFIQUE): Clique para escrever.

LOCAL/FREQUÊNCIA: Aponte a instituição, os horários e a frequência semanal.

**PRESCRIÇÃO DE MEDICAMENTO DE USO CONTÍNUO:**

- SIM  NÃO

NOME/FREQUÊNCIA: Clique para inserir função, nome e frequência do medicamento que faz uso.

**ATENDIMENTOS TERAPÊUTICOS**

- FONOAUDIOLOGIA  PSICOLOGIA  
 FISIOTERAPIA  TERAPIA OCUPACIONAL  
 ORTOPEDIA  OTORRINOLARINGOLOGIA  
 OUTROS (ESPECIFIQUE): Clique para citar outros profissionais (médico da família, APD; por exemplo).

LOCAL/FREQUÊNCIA: Aponte a instituição, os dias/horários e a frequência semanal.

**O QUE AINDA PRECISAMOS SABER?**

	ENCAMINHAMENTOS
EQUIPE GESTORA	REUNIÕES SEMANAIS NO TEAM CICLO I – SEGUNDA-FEIRA, DISCUSSÃO DO PAPEL DO AEE NO APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM
DOCENTES	REUNIÕES SEMANAIS OU QUINZENAIS DE ORIENTAÇÃO E DE REGISTRO DOS DOCUMENTOS.
FAMÍLIA	ORIENTAÇÃO AO MEDIADOR, CONTAO TELEFÔNICO

ESTE RELATÓRIO FOI ELABORADO EM:  Insira a data.

ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO EM:  Insira a data.

ASSINAM ESTE DOCUMENTO:



DIREÇÃO

PAEE

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA